Παιδαγωγική Επιθεώρηση

Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Τόμος 39, Τεύχος 74/2022
Volume 39, Issue 74/2022

Educational Review

The Journal of the Hellenic Educational Society

EERA

Διάδραση

Παιδαγωγική Επιθεώρηση

Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Τόμος 39, Τεύχος 74/2022

Educational Review

The Journal of the Hellenic Educational Society

Volume 39, Issue 74/2022

Διάδραση

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Οι εργασίες προς κρίση και δημοσίευση στο περιοδικό υποβάλλονται μόνο ηλεκτρονικά, στη διεύθυνση: info@pee.gr
Εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών. Η κρίση είναι τυφλή.

Υπεύθυνος Εκδόσεως:
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α, 10680 Αθήνα

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2022-2024)

Πρόεδρος:	Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Αντιπρόεδρος:	Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου
Γεν. Γραμματέας:	Γεώργιος Δ. Γρόλλιος
Ειδ. Γραμματέας:	Γεώργιος Α. Νικολάου
Ταμίας:	Χρήστος Κεχαγιάς
Μέλη:	Λέλα Γώγου
	Παναγιώτης Ι. Σταμάτης

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των εργασιών που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των εργασιών.

Copyright 2022: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (www.pee.gr)
Κανένα τμήμα του περιοδικού αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ.

Το περιοδικό αυτό εκδίδεται για λογαριασμό της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (www.pee.gr) από τις εκδόσεις Διάδραση.

Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι. Τηλ. 210 2474950, fax 210 2474902.
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr, info@diadrassi.gr, http://www.diadrassi.gr
ISSN 1106-2177

EDUCATIONAL REVIEW
THE JOURNAL OF THE HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY

Manuscripts for review and publication are submitted
to the journal through e-mail: info@pee.gr.
Manuscripts are peer reviewed. The review process is blind.

Editor/Legally responsible:
Konstantinos D. Malafantis
Faculty of Primary Education,
School of Education
National and Kapodistrian University of Athens
Navarinou 13A, 10680 Athens, Greece

BOARD OF DIRECTORS
OF THE HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (2022-2024)

President:	Konstantinos D. Malafantis
Vice President:	Charalampos I. Konstantinou
General Secretary:	George D. Grollios
Deputy Secretary:	George A. Nikolaou
Treasurer:	Christos Kechagias
Members:	Lela Gogou
	Panagiotis I. Stamatis

The Editorial Board is not responsible for the content and linguistic form of works published. This responsibility belongs exclusively to the authors of the work.

Copyright 2022: HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (www.pee.gr)
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise for commercial purposes, without the written permission of the HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY. Manuscripts submitted to the journal in no case are returned back.

This journal is published on behalf of the HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (www.pee.gr) by Diadrassis publications.

Publisher: DIADRASSIS PUBLICATIONS
Souliou 73, 13461 Zefiri. Tel. 210 2474950, fax 210 2474902.
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr, info@diadrassi.gr, http://www.diadrassi.gr
ISSN 1106-2177

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Διευθυντής

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αναπληρωτές Διευθυντές

Γεώργιος Δ. Γρόλλιος	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης
Λέλα Γώγου	Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γεώργιος Α. Νικολάου	Πανεπιστήμιο Πατρών
Παναγιώτης Ι. Σταμάτης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μέλη Συντακτικής Επιτροπής

Παναγιώτης Αγγελίδης	Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Μαρία Δημάση	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Έλενα Θεοδωροπούλου	Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Σταυρούλα Καλδή	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Πέλλα Καλογιαννάκη	Πανεπιστήμιο Κρήτης
Αναστάσιος Κοντάκος	Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κωνσταντίνα Κουτρούμπα	Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Θωμάς Κ. Μπαμπάλης	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κωνσταντίνος Μπίκος	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης
Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Νίκος Ε. Παπαδάκης	Πανεπιστήμιο Κρήτης
Βασιλική Παπαδοπούλου	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Αμαλία Υφαντή	Πανεπιστήμιο Πατρών
Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης
Ιωάννης Χατζηγεωργίου	Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Αντώνης Χουρδάκης	Πανεπιστήμιο Κρήτης

EDITORIAL BOARD

Editor

Konstantinos D. Malafantis	National and Kapodistrian University of Athens

Associate Editors

George D. Grollios	Aristotle University of Thessaloniki
Lela Gogou	University of West Attica
Charalampos I. Konstantinou	University of Ioannina
George A. Nikolaou	University of Patras
Panagiotis I. Stamatis	University of the Aegean

Members of the Editorial Board

Panayiotis Angelides	University of Nicosia
Maria Dimasi	Democritus University of Thrace
Helena Theodoropoulou	University of the Aegean
Stavroula Kaldi	University of Thessaly
Pella Kalogiannaki	University of Crete
Anastasios Kodakos	University of the Aegean
Konstantina Koutrouba	Harokopio University
Thomas K. Bampalis	National and Kapodistrian University of Athens
Konstantinos Bikos	Aristotle University of Thessaloniki
Iro Mylonakou-Keke	National and Kapodistrian University of Athens
Nikos E. Papadakis	University of Crete
Vassiliki Papadopoulou	University of Western Macedonia
Amalia Ifanti	University of Patras
Dimitrios F. Charalambous	Aristotle University of Thessaloniki
Ioannis Hadzigeorgiou	University of the Aegean
Antonis Hourdakis	University of Crete

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

S. Kaldi, M. Chatzi, J. J. Mena Marcos
E-learning experiences during school practicum:
views of student teachers in Greece and Spain 11

D. Karakatsani, V. Pliogou, E. Ortiz-Cermeño
Active citizenship: critical approaches and the teacher's
role in social and political education 30

Ε. Χ. Καραντώνη, Ε. Δαμιανίδου
Αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας των φιλολόγων
σε τάξεις συνδιδασκαλίας για μαθητές με και χωρίς αναπηρία 46

Ε. Λαζαράκου
Ο γραμματισμός στην αξιολόγηση
στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης
των υποψήφιων εκπαιδευτικών 63

Κ. Μαστροθανάσης, Μ. Κλαδάκη, Ν. Ανδρεαδάκης
Εφαρμογές θεάτρου και δράματος για τη βελτίωση
της αναγνωστικής ακρίβειας σε δίγλωσσους αναγνώστες 82

Δ.-Α. Παναγιωτίδου, Ε. Γαλανάκη, Κ. Δ. Μαλαφάντης
Το Ρόδι: το περιοδικό για παιδιά (1977-1982):
Συνεργάτες, αναγνώστες, ύλη 100

Γ. Σταμέλος, Μ. Βέρρα
Η επίδραση των ΤΠΕ στη διαμόρφωση
της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών
Παιδαγωγικών Τμημάτων δασκάλων και νηπιαγωγών 118

Ι. Φύκαρης, Μ. Μπίμπα, Ε. Τσέκος, Ι. Κατερίνη, Β. Ζαγκότας
Επαναπροσδιορίζοντας τις έννοιες
«μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας»
στη σύγχρονη αντίληψη της διδασκαλίας 139

Β. Φωτοπούλου, Α. Α. Υφαντή
Ανασκοπώντας τον λόγο για τον επαγγελματισμό
των εκπαιδευτικών 158

Χ. Χατζησωτηρίου, Χ. Καρούσιου, Π. Αγγελίδης
Βελτιώνοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω
της αξιοποίησης εικονικών κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής 178

Β. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Οδηγίες προς τους συγγραφείς 196
Αίτηση μέλους στην Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος 198

Α. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

E-learning experiences during school practicum: views of student teachers in Greece and Spain

Stavroula Kaldi, Maria Chatzi, Juan Jose Mena Marcos

Introduction

PRAC3 project (Digital Practicum 3.0: Exploring Augmented Reality, Remote Classrooms, and Virtual Learning To Enrich and Expand Preservice Teacher Education Preparation) is a European Erasmus+ programme about digital school practicum aiming at designing technological products and solutions for the school practicum to be used by mentors and pre-service teachers in five participant countries, i.e. Spain, Greece, Portugal, Norway and the Netherlands. The present study is part of this project.

School practicums aim to bridge theory with practice and develop prospective teachers' skills and competences as well as their pedagogical knowledge and attitudes to experience teaching profession holistically (Hammerness, 2006; Kaldi & Xafakos, 2017; Korthagen, 2001).

The present study is framed with the TPCK (technological, pedagogical, and content knowledge) theory, i.e. student teachers' understanding, not only of subject matter and expertly selected methods of teaching that subject matter to students, but the use of the various digital technologies available to teach the content and how to best select and integrate these technological resources to impact student learning (Mishra & Koehler, 2006).

The pandemic of COVID-19 forced teacher education programmes to shift into online school practicum internationally. Online teaching activities, the use of different platforms for communication and reflecting upon implementation were some of the urgent actions to adapt to the new dramatic circumstances. Moreover, distance mentoring programmes already in effect were applied in all cases. Consequently, the COVID-19 pandemic has caused a distinct global rise in the need to teach remotely and has subsequently contributed to an increased interest in the use of digital pedagogy (Väätäjä, 2023).

Distance mentoring programmes have emerged internationally from the need to respond to the provision of educational and professional opportunities to disadvantaged or underrepresented populations (Single & Single, 2005). In the field of teacher education in particular, the distance mentoring relationship with digital media and processes has been utilized internationally and previous research has highlighted its key features and benefits (Bierema & Merriam,

2002; Single & Single, 2005; Smith & Israel, 2010). Also, teacher education programmes must provide the means, models and frameworks to cope with the needs for the new digital forms of teaching and learning in interactive educational environments (Mena & Flores, 2016). In the Greek context, respectively, research studies about the incorporation of advanced digital means in school practicum have not been identified, whilst no comparative study has emerged between different educational contexts internationally. Furthermore, understanding student teachers' views about e-learning could facilitate the creation of appropriate and updated e-learning environments for teacher education programmes of studies.

E-learning and digital means in school practicum

Virtual education (online learning and teaching) or distance teaching and learning is a form of distance education where the learner and the teacher are in separate places and the internet is used to deliver instruction and content of education (Cavanaugh et al., 2009; Watson et al., 2004). Although there are subtle differences in the definitions of e-learning, online learning and distance learning, these terms are used interchangeably and have their roots in distance education (Moore et al., 2011). Singh and Thurman (2019: 302) in their systematic study for 30 years (1988 to 2018) about the number and content of definitions of online learning concluded that online learning can be defined as learning experienced through "the internet/online computers in a synchronous classroom where students interact with instructors and other students and are not dependent on their physical location for participating in this online learning experience" or "internet in an asynchronous environment where students engage with instructors and fellow students at a time of their convenience and do not need to be co-present online or in a physical space". Synchronous distance learning may include multimedia components such as group chats, web seminars, video conferencing and phone call-ins and participants interact in different places but during the same time. Asynchronous distance learning often relies on technology such as email, e-courses, online forums, audio recordings and video recordings (Littlefield, 2018). In any case, online education turns education to be student-centered, where students take part in the learning process, and teachers work as supervisors for students (Al-Salman et al., 2021).

More specifically, previous research has explored instructors' and learners' attitudes about e-learning usage (Liaw et al., 2007) and the

effectiveness of virtual or distance education (i.e. Anastasiades et al., 2010; Liaw et al., 2007) especially during the pandemic of COVID-19 (i.e. Rogers & Sabarwal, 2020; Taimur, Sattar & Dowd, 2021). In particular, research about university students' views and experiences about teaching and learning during COVID-19 pandemic mainly showed positive aspects of online learning associated with: comfort and accessibility, economy (saving time and money), and psychological and medical safety and with satisfaction of the support provided by teaching staff and universities' public relations (e.g., Boca, 2021; Curelaru, et al., 2022). There were also negative experiences of distance learning such as: lack of social interaction (Al-Mawee et al., 2021), unstable internet service (Okyere, et al., 2022), less effective than face-to-face learning and teaching, data privacy, and security (Almahasees, et al., 2021).

In the case of the internship of student teachers, studies report that this was a very challenging task for teacher education institutions since the internship was not possible (Cho & Clark-Gareca, 2020). When practicum students began teaching in a synchronous or asynchronous manner, during the pandemic, both limitations and opportunities arose during their virtual teaching (Al Malki & Al-Hattali, 2022). Kim (2020) argued that some of the limitations of an online practicum were the limited experiences of practicum students in using ICT. Thus, Kim (2020) recommended that teacher preparation programs should provide extensive ICT courses so that students' technological skills could be developed.

Furthermore, the interest in the educational use of immersive technologies has increased in recent years (see Pellas et al., 2021). Immersive technologies identify a series of digital tools and/or environments ranging from Virtual Reality (VR), to Augmented Reality (AR) and 360° video. A higher number of educators have started embedding them into their teaching practices at different levels of the education system, including primary school, secondary and higher education (Ranieri et al., 2021). Previous and recent research on advanced digital technologies has indicated that VR can be a good way of teaching due to its flexibility in approach, high degree of interaction with the real and virtual world and risk free usability (Holly et al. 2021), 360° videos have positive effects on learning, especially referring to motivation, attentiveness, informa-

tion retention and transfer of knowledge (Ranieri et al., 2021), live remote classroom creates opportunities for preparing STs to teach through authentic practice situations (Ulvik et al., 2023), the use of using digital technology is rather limited especially AR in teacher training (Mena et al., 2023) and that students although expressed favorable attitudes towards VR and AR, they had little knowledge of them (Castaño-Calle et al., 2022).

All in all, there is a need to upgrade student teachers' digital knowledge and skills (a) to adapt smoothly to urgent situations which demand online teaching and learning and (b) to be well prepared for a new technological era in the education field.

E-mentoring and Practicum

Practicum in pre-service teacher education is one of the most important parts of higher education, as it provides professional preparation and development for pre-service teachers, linking the theory and practice of teaching (Grudnoff & Williams 2010; Parveen & Mirza, 2012). Face-to-face mentoring has gradually moved to e-mentoring programmes and initiatives (Bierema & Merriam, 2002). Electronic, online, digital mentoring, telementoring or cybermentoring are often referred as e-mentoring (Bierema & Merriam, 2002; Ensher et al., 2003; Single & Muller, 2001). E-mentoring has grown significantly in recent decades. This is particularly true as social media, text messaging and internet communication, such as chat functions or emails, are quite popular (and sometimes primary) forms of communication, especially among young people (Kaufman, 2017; Shpigelman, 2014). E-mentoring is adequately defined as "a computer mediated, mutually worthwhile between a mentor and a protégé that provides learning, advising, encouraging, promoting, and modeling, that is often boundaryless, egalitarian, and qualitatively different from traditional face-to-face mentoring" (Bierema & Merriam, 2002: 214).

In e-mentoring programmes mentors and mentees interact via text-based communication including e-mail and/or discussion board or forum entries and via online operating platforms (Smith & Israel, 2010). The roles of the mentor are those of supporter, facilitator, assessor, collaborator,

friend, trainer, protector, colleague, evaluator and communicator (Fong et al., 2012). Additionally, according to Clutterbuck and Lane (2004), effective implementation of e-mentoring requires computer literacy, internet access, digital and electronic devices, organizational skills, communication skills, time available, safeguarding of personal data and generally an open environment that inspires safety and honesty.

Several researchers have addressed the advantages and disadvantages of e-mentoring compared to the traditional form of mentoring (Haggard et al., 2011; Redmond, 2015). The advantages of e-mentoring are related, firstly, to the fact that the interaction, the exchange of knowledge and experiences takes place regardless of time and place and allows more people to be reached compared to face-to-face mentoring (Akin & Hilbun, 2007; Hunt et al., 2013) and secondly to reduced travel costs and a certain degree of a less threatening environment, which can encourage mentees to ask questions they are less likely to ask in person (Redmond, 2015).

E-mentoring comes with its own set of challenges. At a more practical level, it requires access to ICT, and technical support for the technology and the digital platform. The technology used must also be accessible to all mentors and mentees, which can be a particular challenge when involving people from specific populations, such as young people with disabilities (Shpigelman, 2014). Ensher et al. (2003) identify five key challenges related to mentoring in an online environment: a) likelihood of miscommunication (through misunderstandings, flaming, coldness of the medium), b) slower development of relationships online than face-to-face, c) requirement of competency in written communication and technical skills, d) possibility of technology malfunctions and f) issues of privacy.

Although e-mentoring has been adopted in various fields, there are few reports on the implementation of e-mentoring in academic internships (Single & Muller, 2001; Tinoco-Giraldo et al., 2022) and particular in the school practicum of student teacher's or in the training of novice teachers. Previous research on e-mentoring has shown some technical difficulties particularly in issues related to classroom teaching and management, assessment, novice teachers' socialization and institutional learning even

though the programme was found effective (Watson, 2006: 175); that the "e-practicum" and "e-mentor" can be useful to pre-service English language teachers in Turkey because it helped them overcome online teaching fears (Ersin et al., 2020); that e-mentoring is an alternative mode of supplementing face-to-face mentoring (a) during the practicum based on an experimental project called "MentorTokou" (Ligadu & Anthony, 2015) and (b) for supporting and advising Greek primary school teachers with low teaching experience and promoting their collaboration and mutual support (Spanorriga et al., 2018).

From the above we can conclude that previous research on student teachers' views about e-learning and the use of digital means in the practicum seems to be scarce whilst comparative studies across educational contexts are not noticed respectively.

Method

This study aims to investigate prospective student teachers' views about the enrichment of a distance mentoring system in the context of school practicum with digital media and procedures in two contexts, i.e. Greece and Spain.

The research question is as follows:

What are STs' views about:

(A) e-learning experiences during their school practicum?

(B) the use of online tools during the school practicum?

(C) e-mentoring opportunities during school practicum?

Participants

The sample of the present research consists of student teachers (STs) in two different educational contexts, namely in a Pedagogical Department of Primary Education of a Greek university (N = 109) and in a Department of Education of a Spanish university (N = 64).

Research tool

For the data collection, a questionnaire on a five-point Likert scale is used and it consists of seven sections that mainly explore the views of STs on the application of a digitized mentoring relationship in future teacher education

programs as well as the incorporation of digital means in the school practicum. Some parts of the tool were taken from the study of Liaw et al. (2007) and were adapted to this study (i.e. parts b, c, d and e). In particular, the following parts were included:

(a) demographic information,

(b) operating systems and experience [i.e. to what extend do you have experience with (1) augmented reality, (2) virtual reality, (3) 360° video],[1]

(c) e -learning use / e-learning as an effective learning environment [i.e. to what extend the use of e-learning environment during practicum could (1) improve my problem solving skills, (2) broaden my pedagogical subject knowledge for teaching],

(d) e-learning as a self-learning environment [i.e. I think that an e-learning environment during practicum will (1) enhance my learning motivation (hypertext online instruction) (2) enable me to find information actively],

(e) e-learning – e mentoring in practicum (i.e. I think that if using e-mentoring I'm able to communicate more frequently and in agreement with my mentor at different times than the ones at my university),

(f) matching mentors and ST's (i.e. I think that a good match between mentor and student teacher can be complementary to the mentoring in the physical classroom),

(g) e-learning as a multimedia training and e-guidance environment [i.e. I would like to experience (1) observing lessons on remote classrooms, (2) an animated online instruction by the mentor] and

(h) usefulness of online tools in the practicum at schools [i.e. I think that (1) the use of augmented reality in the practicum will reinforce my teaching skills, (2) discussing with my mentor during online sessions will further support me in my teaching].

Analysis

Kolmogorov-Smirnov test of normality of the tool was statistically significant (p= .000) therefore for inductive statistics non parametric tests were carried out (Mann-Whitney, Kruskal Wallis tests & Spearman's rho).

1 In this group of items the authors used the immersive technologies of VR, AR and 360o video which were not mentioned in Liaw et al.'s study.

Findings

The demographic information about the participants of the study is as follows:

160 women, 13 men and 1 other. The majority of STs were between 20-22 years old. 109 STs had four levels/periods of school practicum (Greek participants) and 65 had two levels/periods (Spanish participants). The Greek participants reported that they had four levels/periods of school practicum and the Spanish participants two levels/periods respectively. 114 STs were attending the 2nd level of school practicum and 60 of them the 1st level. 117 STs were trained to become primary school teachers and 57 STs to become early childhood education teachers.

Table 1 shows the composite variables extracted from the questionnaire based on the seven sections of the questionnaire. Most composite variables indicate a very good internal consistency degree (cronbach's α) except the variable of matching mentors with student teachers, therefore, this composite variable will not be used in the inductive statistical analysis.

Table 1. *Composite variables of the questionnaire*

Composite variable	Cronbach's α	N of items
Operating Systems' experiences	.696	5
E -learning use / E-learning as an effective learning environment	.924	6
E-mentoring in practicum	.824	3
E-learning as a self-learning environment	.835	6
Matching mentors and ST's	.375	2
E-learning as a multimedia training and e-guidance environment	.875	9
Usefulness of online tools in the practicum at schools	.822	6

From table 2 we can observe that the participant STs are rather positive about the use of digital media and processes in the school practicum and the remote mentoring relationship, however they rate in medium levels (between little to frequent) their experiences about various operating systems such virtual reality, augmented reality, 360o videos from classroom scenarios, web browsers etc.

Table 2. *Means and standard deviations of the composite variables*

Variables	N	Mean	SD
Operating systems	174	2.67	.79
e-learn use (develop lifelong learning skills)	174	3.82	.78
e-learn as self-learn	174	4.00	.57
e-mentoring	173	3.98	.70
Mentors STs match	173	4.05	.56
e-learn multimedia	173	3.81	.57
Online usefulness	173	3.77	.63

Statistically significant differences occurred between the country and the composite variables of e-learning as a self-learning environment, e-mentoring, e-learning as a multimedia training and the usefulness of online tools in the practicum. Spanish STs rank higher the dependent variables compared to the Greek peers (see table 3).

Table 3. *Mean rank between country and composite variables from the Mann-Whitney test*

	Operating systems	E-learn use	E-learn as self-learn	E-mentoring	E-learn multimedia	Online usefulness
Greece	92.18	85.00	80.25	77.24	76.61	74.88
Spain	78.18	90.41	98.49	102.52	103.62	106.61
p	.075	.491	.020	.001	.001	.000

Statistically significant differences occurred between the No of practicum levels, i.e. two or four and the composite variables of e-learning as a self-learning environment, e-mentoring, e-learning as a multimedia training and the usefulness of online tools in the practicum. Those with the 2-level school practicum score higher the independent variables (see table 4), i.e. the Spanish STs as they were the participants who reported having only two levels of school practicum.

Table 4. *Mean rank between No of school practicum and composite variables from the Mann-Whitney test*

	Operating systems	**E-learn use**	**E-learn as self-learn**	**E-mentoring**	**E-learn multimedia**	**Online usefulness**
Two levels	78.89	90.99	98.90	103.24	104.57	107.16
Four levels	92.63	85.42	80.70	77.46	76.68	75.16
p	.081	.478	.020	.001	.000	.000

Moreover, statistically significant differences occurred between the level of practicum that STs follow at the time of filling in the questionnaire and the composite variables of e-mentoring, e-learning as a multimedia training and the usefulness of online tools in the practicum. Those who attended the 1st level of school practicum scored higher the three independent variables above compared to those who attended the 2nd level of school practicum. Bearing in mind that the Greek participants filled in the questionnaire in the 2nd level of school practicum we can conclude that the Spanish STs were more likely to have scored higher those variables (see table 5).

Table 5. *Mean rank between the attending level of school practicum and composite variables from the Mann-Whitney test*

	Operating systems	**E-learn use**	**E-learn as self-learn**	**E-mentoring**	**E-learn multimedia**	**Online usefulness**
1st level	81.33	87.74	96.90	103.09	103.81	103.75
2nd level	90.75	87.37	82.55	78.67	78.30	78.33
p	.240	.963	.072	.002	.001	.001

Gender and year of studies did not show any statistically significant differences with the dependent composite variables of the questionnaire.

Spearman's rho test showed that there were statistically significant correlations amongst most of the dependent variables except the knowledge for operating systems which correlated significantly only with the use of e-learning in the school practicum (see table 6).

Table 6. *Spearman's rho correlations between the composite variables*

Variables	1	2	3	4	5	6
1 operating systems	-					
2 E-learn use	-.199**	-				
3 E-learn as self-learn	.062	0.568**	-			
4 E-mentoring	.016	.295**	.457**	-		
5 E-learn multimedia	.115	.227**	.368**	.441**	-	
6 online usefulness	-.018	.394**	.592**	.497**	.663**	-

** $p < .001$

Conclusions / Discussion

In conclusion, under the framework of TPCK theory the present study investigated student teachers' views about immersive technologies, pedagogical content knowledge linked to e-learning practices that can facilitate the interactions and collaboration in the learning process, so as to enrich school practicum experiences with advanced digital means.

The results of the research show that the prospective student teachers are receptive to the use of digital media and processes in the school practicum and the remote mentoring relationship which is also reported in earlier studies (Akin & Hilbun, 2007; Hunt et al., 2013; Redmond, 2015). The lack of time during daily life and the geographical distance from the university campus causes different challenges in a traditional school practicum which often is a difficult task for STs. Thus, digital tools and e-mentoring processes could serve as an alternative and/or supplementary school practicum in providing basic classroom experiences and enriching the existing ones. In previous similar research e-mentoring and the use of digital tools in school practicum revealed that participants evaluated positively those options and experiences which is

in accordance with the findings of the present study (see Ligadu & Anthony, 2015; Spanorriga et al., 2018; Ersin et al., 2020). In addition, as STs live in a digital era where electronic devices and processes dominate daily life, they seem to prefer to acquire digital skills for future use.

Therefore, STs of this study appear to evaluate online tools and online practicum positively. This might be due to the fact that digital means provide opportunities to meet various needs caused by outer reasons such as the pandemic or by inner reasons such as own difficulties and to adapt to the digital era we experience.

Participant STs seem to be positive about enriching the experiences during practicum via digital means especially in the respect of facing e-learning during practicum as a self-learning process. It appears that STs here recognize the value of e-learning experiences as providers of independent learning. Developing e-learning systems that promote self-learning has been searched in different scientific fields such as in laboratory practice of chemistry (Takeda et al., 2007), in nurses caring for women mobile e-learning programmes (Hsu et al., 2023), in introducing the users in paleography, specifically in Greek pearlscript type paleography of the 19th to the 12th century (Drigas et al., 2005), in investigating interactive behaviors of self-learning management in a web-based Moodle e-learning platform in Taiwan (Liao & Lin, 2011). It is evident that various online tools offer significant opportunities to motivational factors and learning effects for acquiring deeper knowledge and skills in any field. Participants may be engaged in interactive discussions freely and effectively in terms of providing answers, explanations, self-reflections and re-examining viewpoints when evoked by different opinions (Liao & Lin, 2011). Important to note here is the fact that this study seems to contribute to the ongoing research findings about the connection between e-learning experiences and developing self-learning strategies by providing data from the teacher education context and more specifically from school practicum participants in two countries.

Moreover, STs of this study want to have a match between their own and the mentor's profile in order to have more qualitative mentoring experiences, however this is not statistically significant in this study. Possibly matching or mismatching STs' and mentors' profile in the school practicum does not seem to be an identifiable aspect for the participants, so as to assess the value of it.

Spanish STs appear to be more positive about the incorporation of digital tools and have an e-learning environment in school practicum compared to the Greeks participants. A possible explanation of this outcome could be provided by the level of online learning experiences that each group of STs have in their higher education context and more specifically in the school practicum

component of their studies. It may be the case where the Spanish participants have further experiences with digital technologies in the school practicum and programme of studies.

It seems to be interesting that the participants did not rate above frequent the use of immersive technologies such as VR, AR and 360° video and this may be the reason why there were not any statistically significant differences found with the independent variables of the research tool as well as only this composite variable (operating systems) and views about e-learning use to improve procedural skills and knowledge correlated significantly. This outcome is in accordance with the findings of previous research (Castaño-Calle et al., 2022; Mena et al., 2023) where participants had little knowledge about those advanced digital tools. Thus, STs in the digital era need to develop advanced technological skills to be prepared for technology rich educational environments.

The limitations of the present study lie in the small number of participants and the use of only one research tool such as a self-constructed questionnaire. Further research could expand the number of participants and the research tools applied.

Finally, the implications of this study could be (a) the need to upgrade STs' advanced technological skills, support them become active, capable and independent learners through the use of online tools, (b) designing enriched teaching experiences with the aid of advanced digital tools, (c) moving towards effective e-learning design of school practicum supplementary to the traditional one and (d) providing e-mentoring experiences in meaningful ways so as to cover STs' cognitive, social and instructional aspects of school practicum.

Bibliography

Akin, L., & Hilbun, J. (2007). E-mentoring in three voices. *Online Journal of Distance Learning Administration, 10(1).* Retrieved from http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring101/akin101.htm

Almahasees, Z., Mohsen, K., & Amin, M. O. (2021). Faculty's and Students' Perceptions of Online Learning During COVID-19. *Frontiers in Education, 6(*638470). doi: 10.3389/feduc.2021.638470.

Al Malki, M. A., & Al-Hattali, W. (2022). Practicum Students' Perceptions in The Light Of COVID-19: Challenges & Opportunities. *English Language Teaching, 15*(7), 28-37. https://doi.org/10.5539/elt.v15n7p28

Al-Mawee, W., Kwayu, K. M., & Gharaibeh, T. (2021). Student's perspective on distance learning during COVID-19 pandemic: A case study of Western Michigan University, United States. *International Journal of Educational Re-*

search Open, 2, art.100080.

Al-Salman, S., & Haider, A. S. (2021). Jordanian University Students' views on emergency online learning during COVID-19. *Online Learn, 25,* 286–302. doi: 10.24059/olj.v25i1.2470

Anastasiades, P. S., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P., & Mastoraki, H. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece. *Computers & Education, 54*(2)*,* 321-339. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.016

Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, *26*(3), 211-227.

Boca, G. D. (2021) Factors Influencing Students' Behavior and Attitude towards Online Education during COVID-19. *Sustainability*, *13*, 7469. https://doi.org/10.3390/su13137469.

Castaño-Calle, R., Jiménez-Vivas, A., Poy Castro, R., Calvo Álvarez, M. I., & Jenaro, C. (2022). Perceived Benefits of Future Teachers on the Usefulness of Virtual and Augmented Reality in the Teaching-Learning Process. *Education Sciences, 12*(855), 1-11. https://doi.org/ 10.3390/educsci12120855

Cavanaugh, C., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and practice in K–12 online learning: A review of literature. *International Review of Research and Open and Distance Learning*, *10*(1), Article 607. https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i1.607

Cho, S., & Clark-Gareca, B. (2020). Approximating and innovating field experiences of ESOL preservice teachers: The effects of COVID-19 and school closures. *TESOL Journal*, *11*(3), 1-6. https://doi.org/10.1002/tesj.548

Clark, T. (2001). *Virtual schools: Trends and issues - A study of virtual schools in the United States*. San Francisco, CA: Western Regional Educational Laboratories. Retrieved July 4, 2005, from http://www.wested.org/online_pubs/virtualschools.pdf

Clutterbuck, D., & Lane, G. (2004). *The situational mentor*. Gower Publishing.

Curelaru, M., Curelaru, V., & Cristea, M. (2022). Students' Perceptions of Online Learning during COVID-19 Pandemic: A Qualitative Approach. *Sustainability, 14,* 8138. https://doi.org/10.3390/ su14138138.

Drigas, A. S., Tagoulis, A., Kyragianni, P., Nikolopoulos, P., Kalomoirakis, D., Kouremenos, D., & Vrettaros, J. (2005, July). A self learning e-system for Greek paleography. In *Proceedings of the 9th WSEAS International Conference on Computers* (pp. 1-4).

Ensher, E. A., Heun, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-

mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, *63*(2), 264-288.

Ersin, P., Atay, D., & Mede, E. (2020). Boosting Preservice Teachers' Competence and Online Teaching Readiness through E-Practicum during the COVID-19 Outbreak. *International Journal of TESOL Studies, 2*(2), 112-124. https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.09

Fong, N. S., Mansor, W. F. A. W., Zakaria, M. H., Sharif, N. H. M., & Nordin, N. A. (2012). The roles of mentors in a collaborative virtual learning environment (CVLE) project. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *66*, 302-311.

Grudnoff, L., & Williams, R. (2010). Pushing Boundaries: Reworking University school Practicum Relationships. *New Zealand Journal of Educational Studies, 45(2),* 33-45.

Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management, 37*, 280-304.

Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teacher College Record, 108*, 1241–1265.

Holly, M., Pirker, J., Resch, S., Bretschuh, S., & Christian, G. (2021). Designing VR Experiences – Expectations for Teaching and Learning in VR. *Educational Technology & Society, 24*(2), 107–119.

Hsu, H. P., Guo, J. L., Lin, F. H., Chen, S. F., Chuang, C. P., & Huang, C. M. (2023). Effect of involvement and motivation on self-learning: Evaluating a mobile e-learning program for nurses caring for women with gynecologic cancer. *Nurse Education in Practice, 67*, article 103558.

Hunt, J. H., Powell, S., Little, M. E., & Mike, A. (2013). The Effects of E-Mentoring on Beginning Teacher Competencies and Perceptions. Teacher Education and Special Education: *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 36*(4)*,* 286–297.

Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education, 67*, 246-258.

Kaufman, M. (2017). *E-mentoring: National Mentoring Resource Center Model Review.* Washington, D.C.: National Mentoring Resource Center, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from https://nationalmentoringresourcecenter.org/resource/e-mentoring-model/

Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood, 52*(2)*,* 145-158. https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6

Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Liao, C. W., & Lin, S. Y. (2011). An analysis of the interactive behaviors of self-learning management in a web-based Moodle e-learning platform. *African Journal of Business Management*, *5*(22), 9191-9199.

Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & education, 49*(4), 1066-1080.

Ligadu, C., & Anthony, P. (2015). E-Mentoring 'MentorTokou': Support For Mentors and Mentees During The Practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186,* 410-415.

Littlefield J. (2018). *The difference between synchronous and asynchronous distance learning*. https://www.thoughtco.com/synchronous-distance-learning-asynchronous-distance-learning-1097959

Mena, J., & Flores, M. A. (2016, November). Teacher education research and the use of information and communication technologies. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 653-656).

Mena, J., Estrada-Molina, O., & Pérez-Calvo, E. (2023). Teachers' Professional Training through Augmented Reality: A Literature Review. *Education Sciences, 13*(5), 1-19. https://doi.org/10.3390/educsci13050517

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Eds.), *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: are they the same? *The internet and Higher Education, 14*(2)*,* 129-135.

Okyere, E., Salusalu, M., Goundar, R., & Marfoh, K. (2022). What do university students say about online learning and the COVID-19 pandemic in central Fiji? A qualitative study. *PLoS ONE, 17*(8): e0273187. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273187.

Parveen, S., & Mirza, N. (2012). Internship program in education: effectiveness, problems and prospects. *International Journal of Learning & Development, 2*(1)*,* 487-498.

Pellas, N., Mystakidis, S., & Kazanidis, I. (2021). Immersive virtual reality in K-12 and higher education: A systematic review of the last decade scientific literature. *Virtual Reality, 25*, 835–861. https://doi.org/10.007/s10055-020-00489-9

Ranieri, M., Luzzi, D., Cuomo, S., & Bruni, I. (2022). If and how do 360° videos fit into education settings? Results from a scoping review of empirical research. *Journal of Computer Assisted Learning,* 1–21. https://doi.org/10.1111/jcal.12683 https://doi.org/10.5296/ijld.v2i1.1471

Redmond, P. (2015). Discipline specific online mentoring for secondary preservice teachers. *Computers & Education, 90,* 95–104 DOI:10.1016/j.compedu.2015.08.018

Rogers, F. H., & Sabarwal, S. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses* (No. 148198, pp. 1-56). The World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/en/365801588601466966/pdf/The-COVID-19-Pandemic-Shocks-to-Education-and-Policy-Responses.pdf

Shpigelman, C. (2014). *Electronic mentoring and media* (2nd ed., M.DuBois, David, Karcher, ed.). SAGE.

Single, P. B., & Muller, C. B. (2001). When email and mentoring unite: The implementation of a nationwide electronic mentoring program: MentorNet, the national electronic industrial mentoring network for women in engineering and science. In L.K. Stromei (Ed.), *Creating mentoring and coaching programmes* (pp. 107-122). ASTD.

Single, P. B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring and Tutoring, 13*(2)*,* 301-320.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education, 33*(4), 289–306.

Smith, S. J., & Israel, M. (2010). E-Mentoring: Enhancing Special Education Teacher Induction. *Special Education Leadership*, *23*(1), 30-40.

Spanorriga, C., Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2018). E-mentoring and novice teachers' professional development: Program design and critical success factors. *EMedia + Innovate Learning World conference on educational Media and Technology* (pp. 1315–1324). Amsterdam, Netherlands.

Taimur, S., Sattar, H., & Dowd, E. (2021). Exploring teachers' perception on successes and challenges associated with digital teaching practice during COVID-19 pandemic school closures. *Pedagogical Research, 6*(4), em0105. https://doi.org/10.29333/pr/11253

Takeda, N., Takeuchi, I., & Haruna, M. (2007). Assessment of learning activities using streaming video for laboratory practice education: Aiming for development of E-learning system that promotes self-learning. *Yakugaku Zasshi: Journal of the Pharmaceutical Society of Japan, 127*(12), 2097-2103.

Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M., & García-Peñalvo, F. J. (2022).

E-Mentoring Pilot Program in Academic Internships: Effectiveness in Improving Participants' Competencies. *Sustainability* 2022, *14*, 4025. https://doi.org/10.3390/su14074025.

Ulvik, M., Eide, L., Kvam, E. K., & Roness, D. (2023). Live Remote Classroom: A Tool for Coherent Teacher Education. *Education Sciences, 13*(2), 1-13. https://doi.org/10.3390/educsci13020180

Väätäjä, J. O. (2023). A community of practice approach to the co-development of digital pedagogy: a case study of primary school teacher education practicum. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2198102

Watson, J. F., Winograd, K., & Kalmon, S. (2004). *Keeping pace with K–12 online learning: A snapshot of state-level policy and practice.* Learning Point Associates.

Watson, S. (2006). Virtual mentoring in higher education: Teacher education and cyber-connections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *18*(3), 168-179.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετικά με τον εμπλουτισμό της σχολικής πρακτικής άσκησης με ψηφιακά μέσα και εμπειρίες ηλεκτρονικής μάθησης σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε δύο χώρες (Ελλάδα και Ισπανία). Η ανάγκη για τη μελέτη προκύπτει από την υλοποίηση ενός ευρωπαϊκού έργου (ερευνητικό πρόγραμμα Erasmus+) και την έλλειψη συγκριτικών ερευνητικών μελετών σχετικά με την ενσωμάτωση εξελιγμένων ψηφιακών μέσων και εμπειριών ηλεκτρονικής καθοδήγησης στη σχολική πρακτική άσκηση. Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί από ένα ελληνικό και ένα ισπανικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, το οποίο αποτελείται από επτά ενότητες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι δεκτικοί στις εμπειρίες ηλεκτρονικής μάθησης ως ευκαιρία για ένα περιβάλλον αυτοδιδασκαλίας και τη χρήση ψηφιακών μέσων και διαδικασιών στη σχολική πρακτική άσκηση, ωστόσο ισχυρίζονται ότι έχουν περιορισμένη εμπειρία από εξελιγμένα ψηφιακά μέσα, όπως η εικονική πραγματικότητα και η επαυξημένη πραγματικότητα. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν στη νέα τεχνολογικά επαγγελματική εποχή.

Λέξεις-κλειδιά: ηλεκτρονική μάθηση, ψηφιακά μέσα, σχολική πρακτική άσκηση, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, Ελλάδα, Ισπανία

Stavroula Kaldi
Professor, Pedagogical Department of Primary Education
University of Thessaly
E-mail: kaldi@uth.gr

Maria Chatzi
Member of the Laboratory Teaching Staff (L.T.S.) in the
Department of Primary Education, University of Thessaly
E-mail: mxatzi02@uth.gr

Juan Jose Mena Marcos
Professor, Department of Education
University of Salamanca, Spain
E-mail: juanjo_mena@usal.es

Active citizenship: critical approaches and the teacher's role in social and political education

Despina Karakatsani, Vassiliki Pliogou, Eva Ortiz-Cermeño

Introduction

Since the mid-90s, great emphasis has been placed upon citizenship education and education for democracy in line with the demands of the European educational policy (Missira, 2019). At the same time, the concept of active citizenship (Steenekamp & Loubser, 2016), as the full and rigorous participation, especially of the youth, in public affairs has been placed at the heart of the political and educational agenda (European Commission, 2018; Ortiz, 2020). The need for an informed active and responsible citizenship has also been stressed along with the decisive role that education can play in this process. However, the remaining gap between public discourse and common educational practice has also been underlined. Particularly, in the field of teacher training, a gap appeared not only in their education in democratic citizenship, but also in the teaching practices of Social Sciences. Recently, questions have also been raised on the interpretation of citizenship (both as a status and/or as a practice), the signification of the term "active citizen", its correlation with the efficient and democratic citizen, but also with the pedagogical approach to and the implementation of this specific goal.

All the above are apparent in most theoretical frameworks of 'active citizenship', which emphasise that is a popular term in political and educational discourse, but also highly contested, as it is hard to be defined under a universal perspective (Prerna et al., 2015). The term is bound to its local context; thus, it means different things to different democratic societies (Kennedy, 2007). Individual perceptions of the term, particularly of young people, are influenced by the family, the educational system, the media and public actors/agents (Prerna et al., 2015; Sivesind et al., 2022) and may shift across time and space. However, most theorists agree that 'active citizenship' refers to a role and a legal status, involvement (World Bank, 2014), engagement, participation, influence, social and civic responsibility and most importantly knowledge or political literacy combined with action (Prerna et al., 2015). Others, focusing on the educational field, are referring to choice, empowerment and external influence (Sivesind et al., 2022), while OECD (2018) stresses that active citizenship is fostered in young people when they are involved in decision-making processes and their concerns can reach to the upper political sphere, something that re-

sults in cultivating the sense of autonomy, empowerment and increased awareness, the capability of making informed decisions and in social wellbeing, in general (OECD, 2018).

Concerns have also been raised concerning the educational settings as spaces in which social, political awareness along with democratic culture are developed and promoted. Lately, educational discussions have been widened to include the formation of an ethos that encompasses respect, recognition, intercultural awareness, democratic and global perception, and understanding. The need for the comeback of politics in education as a kind of political engagement on the basis of plurality, of processing and analysing controversial issues, of cultivating critical thinking, aligned with law and ethics, has received increasing significance. Thus, the paradigm shift in social and political education has opened broader discussions whether political education should be limited to simply conveying information and knowledge, or whether it should raise awareness through a more experiential and empirical approach.

Democratic Education in school settings, critical approaches and the transformative role of education

Education plays a key role in the promotion of the core principles of the Council of Europe, namely democracy, human rights and right of law, as well as in the prevention of any kind their violation. Democratic education should constitute an integral part of a complete and coherent vision for education, an education that perceives people in a holistic manner. Furthermore, education is considered to be a means of defence against the rise in violence, racism, xenophobia, discrimination and hatred. The increasing concerns have already been reflected in the adoption of the Charter of Education for Democratic Citizenship and Humans Rights (Council of Europe, 2010).

The promoted political and social education takes three directions (Karakatsani, 2004; Bhargava & Jerome, 2020):

1. Citizenship education, which is an attempt to gain insights into the history, politics, government, and political procedures.
2. Education through citizenship, which includes empirical knowledge, a learning process through the consolidation of citizenship education which aims at developing knowledge and understanding tools as well as instilling values, and cultivating skills and abilities which grant students the opportunity for active, sensitive and responsible participation.
3. Education for citizenship, which is linked with the democratic and ethical education and development with knowledge and practices.

Biesta (2020), in his prolific work, adopts a critical perspective and challenges normative, depoliticized, and functionalist perceptions of the notion of citizenship based on individualism, consensus and uniformity and supports a radical and transformative approach of resistance for the enhancement of political agency through education. Similarly, Battistoni (2002) has highlighted the importance not only of skills which promote and develop critical thinking in line with the challenges and experiences of the educational community, but also of communicative skills which are important for effective political and social participation, as well as for the promotion of values, such as political ethics, public participation and discussion. Such skills involve solving problems in the public sphere, political judgement, political imagination and creativity, collective action, establishing collaborative relationships within the community. Participatory processes can both increase autonomy on an individual level and extrovert participation at a public level.

Furthermore, we should take into account that although students participate actively in actions and practices within educational and community settings, they remain indifferent to traditional policies of involvement and action, thus manifesting a type of political and social apathy. Western societies although have with a long democratic tradition, they are failing to connect individual citizens with larger institutions and core democratic concepts, and foster interest, involvement and active participation in democratic processes both in local and international levels (Idea, 2019). Thus, it has been suggested that effective education for democratic participation should involve transformative processes that connect the individual with the world and its problems. In other words, a framework that encompasses the values of 'critical civic education' (Wheeler-Bell 2014; Miller, 2017; Navarro & Howard, 2017; Swalwell & Payne, 2019; Hawkman, 2020), an educational approach that acquaints children and adolescents with crucial societal problems, critically enables them to seek solutions while developing a sense of activism. In general, within this framework, young people develop awareness of crucial social justice issues by forming perceptions on social injustice (along with its sources), perpetuated within their respective communities, the ability to express and reflect upon their own interpretation of an ideal and a more humane society, and, finally, specific strategies to realize their ideas and visions.

As school forms an integral part of society, it is hypocritical, pretentious, and deceptive to teach young people that institutions operate ideally and social/public policies and practices in everyday civic life are normal and function upon the ideals of fairness, equity, and justice. Instead of introducing students to a set of civic strategies that assume that formal macro-structures and insti-

tutions operate as promised or benevolently and justly, civic education should portray them more realistically, critically reflect on contemporary societies, whose democratic traditions and institutions operate oppressively and manifest themselves in different ways (racism, sexism, ethnocentrism, whiteness, ableism), which, in most cases, is omitted or not openly discussed in formal education settings (Knowles & Castro, 2019; Gailey & Knowles, 2021). Children should become aware of hierarchical divisions, disproportionate distribution of wealth, and of inequities as the outcome of both individual choices and structural operations (Knowles & Castro, 2019). Young people should be alerted and prepared to identify, challenge, and disrupt the mechanism of oppression along with injustice, regardless of whether they belong to those who benefit or those who are marginalised due to systemic structural inequalities.

This perspective, also, deconstructs the notion that children and young people are not developmentally mature enough to be exposed to such social/political disparities and grasp the unequal distribution of power. However, such a perspective ignores the fact that many children or adolescents have already experienced the consequences of oppression, poverty, social and/or political discrimination, limited access to social welfare or health services, as they, along with their families, have been affected by the current economic crisis; the same is true for children who belong to ethnic, racialized, or indigenous minorities in various global multicultural settings (Swalwell & Payne, 2019). Therefore, they carry different identities, which draw on their diverse social experiences, which, in turn, are often either not portrayed or excluded from national curricula. Teaching strategies and tools ought to respond effectively to their complex narratives, give voice to those who are silenced so as to be empowered to formulate and perform their own perceptions of civic engagement.

Wheeler-Bell (2014: 273) argues that the most effective mechanism for students is "to realize their moral power when social arrangements are not well-ordered". However, fighting against social injustice and endorsing active civic engagement is also tied to the notion of critical consciousness, which involves understanding how inequality in power dynamics, rooted in dominant socio-political ideologies, and normalized through hierarchical systems, affects life experiences of both marginalized and dominant social groups. Therefore, raising critical consciousness can empower those afflicted by oppression that has multiple manifestations and forms based on the divisions of gender, race, ethnicity, nationality, religion, sexuality, age, ability etc. (Adams et al., 2016; Pliogou, 2021). However, teaching to raise critical consciousness is not a simple task, as it involves the examination of three key aspects attributed to individuals: 1. Identities, 2. Positionalities, and 3. Standpoints; this examination is an ongoing

intriguing process, but without it, individuals, and especially the young, cannot effectively achieve civic engagement and social change (Knipe, 2020). Finally, raising critical awareness so as to identify and critically approach populist and anti-democratic discourses are also central to social justice education and pedagogy (Hackman, 2005; Bell, 2016; Navarro, 2018; Moore, 2018).

Active citizenship, democracy and the teacher's role

Concerns are also raised to the crucial role of teachers in the process of promoting democratic knowledge through active participatory approaches. Additionally, we should also consider that teachers' beliefs, ideologies and perceptions impact and influence the way in which they approach problematic discourses in Civic Education and Social Studies classes; in other words, teachers' perceptions on democracy will determine how and what students will learn in such classes (Hostetler & Neel, 2018; Gailey & Knowles, 2021). Furthermore, empirical research highlights that teachers' identity can largely guide their various teaching styles (Sampermans et al., 2021), which can be teacher-centred, based strictly on textbooks and lectures; learner-centred that promote the active engagement of students in the learning process and involve participatory activities, discussions, debates, cultivation of critical thinking, multimodality, conflict management activities, raising students' own voice etc. (Bickmore, 2022); oriented toward community involvement, where students can expand and strengthen their socialisation outside the school ecosystem, participate in community service activities and elaborate leadership roles (Bickmore, 2022). Toward this direction, The Expert Subject Advisory Group for Citizenship (2015) has elicited an analytic list of teaching strategies for dealing with controversial issues. These strategies involve: distancing, compensation, empathy, depersonalisation, and engagement.

Also, awareness and consciousness of the aforementioned, a complex and difficult process, is a crucial aspect of teachers' professionalism, something that cannot be taken for granted. Central to this is the holistic concept of pedagogical professionalism, which encompasses teachers' professional ethical competences (teachers as moral agents and role models), academic and educational competences (knowledge, theories and skills which function as a prerequisite for teaching citizenship education) (Willemse et al., 2015). It also, involves the self-reflection of teachers who have to reconsider and self-examine their own perceptions of their role and whether they will act as participants, obtain a neutral stance, adopt commitment or a balanced approach, become the devil's advocate, align with the official line as outlined by formal institutions, become

instructors, interviewers or observers (The Expert Subject Advisory Group for Citizenship, 2015).

More specifically, democratic debates in the classroom can be proved useful and create opportunities for establishing a community, for elaborating in new light and constructing citizenship through political processes and practices. Involvement in democratic decision-making, analysis and resolving of conflicts, and settling disputes are part of what has been characterized as "difficult citizenship", which is tightly connected with critical citizenship. A satisfactory involvement of educators in managing "difficult citizenship" requires critical knowledge about power and authority, and collective participatory action in culturally and politically significant learning activities (Merry, 2018; de Vries, 2020).

Hence, new types of education, teaching but also of professional mentality are put forward: experimenting with new teaching methods, exploring different, alternative ways to work, and forging wider, deeper and more meaningful professional relationships. In this regard, the role of dialogue as a fruitful analytical way of discussing problems and controversial subjects within educational settings is extremely important. To this end, inspired by institutional and Freinetian pedagogy, students' boards have an important role to play in resolving everyday problems within the school community. Democracy and social change require proper management, mainly dealing with conflicts efficiently. It is more likely that students will acquire management and survival skills through democratic procedures, when granted the opportunity to apply, examine and discuss them in the classroom. Therefore, not only teachers are expected to develop pedagogical skills, but also more complex ways of understanding and handling complex and sophisticated information in an open, constructive, and confrontational way (Pliogou & Karakatsani, 2022).

Teachers' competences and civic professionalism. Challenging traditional perceptions of educational professionalism

Given the current educational and social demands for quality in education, teachers cannot be confined to merely communicating knowledge and values. They have to adopt a more flexible approach, so as to be able to contribute to the development of students as critical and active citizens with full rights and responsibilities (Banks, 2017; Styslinger et al., 2019; Lash & Sanchez, 2022). This latter kind of professionalism manifests itself in a collaborative, activist, ethical and flexible form, and is self-defined as being oriented towards exploration, research, and construction of knowledge (Luguetti & Oliver, 2020;

Gilbert, 2022). Additionally, we should also consider that teachers' beliefs, ideologies, and perceptions impact and influence the way young people are socialised (Osler & Starkey, 2006; Sampermans et al., 2021; Starkey, 2021) and the way they approach problematic sociological discourses in civic education classrooms. In other words, the way teachers perceive democracy and citizenship, which is indicative of how they reflect on citizenship norms, will determine how and what students will learn in such classes (Hostetler & Neel, 2018; Gailey & Knowles, 2021; Sampermans et al., 2021). Therefore, their pedagogical approaches (teaching styles and tools) are not neutral, but they rather reflect hidden norms of "good citizenship" (Sampermans et al., 2021: 433). Current research on this topic has revealed three aspects of teacher's identity, which along with their worldview impact consciously or unconsciously their teaching; professional identity ("teacher's educational background"), their institutional identity (relationship with the institution they work for) and their own personal identity (Sampermans et al., 2021: 433). Also, it is important to acknowledge that professionalism in general culturally and socially susceptible (Mezza, 2022).

In terms of educational professionalism, political and social responsibilities can be considered as part of a civic professionalism. Social and political professionalism is not concerned with political issues. It rather means becoming involved and taking action in political and public affairs with the aim of restoring and preserving democratic values that determine and define a particular lifestyle. At the same time, it is a type of resistance to the values that undermine democracy. This sort of new professionalism could be perceived and developed as part of the teacher's overall development as a professional, an individual and a citizen. According to this perspective, teachers should not spend time only at school, but they should instead get more closely involved in social and community agencies and associations, which deal with youth and adults, in community projects drawn up to help and empower the community, and deal with local issues concerning social justice, interest in and care for all citizens. They should also be equipped with political knowledge, skills and values which will allow them to help their students become more active, informed citizens who will assist and stand by their fellow citizens (Styslinger et al., 2019).

Teachers and students seek the necessary tools and skills to be able to express appropriate judgements. And herein lies a crucial function of professionalism with further political and social dimensions and implications. It is necessary that educators must be involved not only in the acquisition, preservation and safeguarding of a particular technical knowledge (content knowledge), which lies at the heart of professionalism, traditionally constituting one of its aims,

but also in their profession's wider social goals, by educating students in values and principles considered indispensable for a sustainable democracy. When we opt to merely apply our knowledge and skills, then we risk becoming "technical professionals" and, admittedly we have lost the true professional path, our meaningful professional orientation (Mezza, 2022).

We might all agree that teachers have a moral and political responsibility, and it is imperative they take on responsibilities as political educators, but we will definitely disagree about the commitments and obligations this role and mission entails for their professional practice, education and training. It is also important that as educators we should have a strong political and social sense of our role, so as to promote and consolidate a strong democracy, disseminate and apply democratic principles across institutions, and further secure a fully developed citizenship for each and every individual. It is interesting to attempt to see and develop the educator not only as a political agent but also as a political educator (Hess & McAvoy, 2015; Knowles, 2019). It is crucial that this discussion should be linked with the meaning and importance we attach to the concept of democracy itself, inevitably aligned with political and ideological views and attitudes.

However, although we all support the promotion of democratic citizenship through education, we rarely do discuss the pedagogical implications (Pliogou & Karakatsani, 2022) and the specific teachers' competencies aligned with this goal. How is, though, the competent and efficient teacher defined in practice? The teacher's competence profile must be planning, scientific, communicative, technological, focused on design, monitoring students through tutoring, teamwork, reflection and research. Generate strategies to get to know the student body. Elaborate innovation proposals coherent with the learning objectives. Complement active methodologies that involve Information and Communications Technologies (ICT) and expand digital professionalism (Gardner-McTaggart & Palmer, 2018; Pliogou et al., 2022; Mezza, 2022). In other words, resources, tools, equipment, networks and media such as the selection of bibliographic sources of data, texts, videos, images, etc., should be used in the classroom so that teachers can foster students' understanding of the content. Create participative and collaborative environments and introduce learning experiences that promote mental activity. Collect opinions and make relevant informed decisions. Engage actively with research, integrate knowledge and set relevant challenges (Suniaga, 2019).

Recent studies stress the importance of the teachers' training in a manner that challenges normative and traditional conceptualisations and shifts towards autonomy, participation, career progression, the continuity of professional learn-

ing, research, collaboration (Mezza, 2022), active learning, task-based activities, interactive methods (Gollob et al., 2022). Additionally, teachers' training within and for the community should be liberated from the bureaucratic character often seen in teaching practice. Teacher education and training should not be limited to providing opportunities in the context of the curriculum and experience within the school and the wider community. It is imperative that the initial formal teachers' education and training be linked with training in informal education settings as well as in alternative teaching systems.

Teachers must constantly update their training to offer quality education that upholds the principles of democratic, active, transformative and responsible citizenship, and to strengthen these skills, capacities and abilities, the 2030 Agenda is closely linked to human rights, as an intrinsic element of global citizenship. The current Agenda sets out the now well-known seventeen goals with one hundred and sixty-nine integrated and cross-cutting targets covering the economic, social and environmental spheres. Under the all-encompassing phrase of "leaving no one behind" (UN, 2017), the aim is to protect the planet and ensure prosperity for all. To achieve these goals, everyone has to play its role: governments, the private sector and civil society. Specifically, the 4th Goal for Sustainable Development (SDG4) refers to: "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all" (UN, 2023). Quality education is a fundamental right, essential for building a critical, conscious, aware to form a critical, conscious and engaged citizenry that fosters real social transformation. If we connect it to global citizenship, teachers must promote respect for diversity, environmental awareness, responsible consumption, human rights, gender equality and democratic participation. Today's major global challenges require a global citizenship that is aware, committed and capable of addressing them (de Vries, 2020; Dyrness, 2021). Amid a fast-paced world, it is necessary that, through education, new paths of humanism are sought, different routes of thought and action lead to a renewed and committed concept of citizenship and deliberative democracy (Frye, 2021), based also upon respect for those universal ethical values that stem from the deepest dignity of people, and which are embodied in the core of the universality of human rights (Espinel, 2017).

Conclusions

Lately the concept of the teacher has undergone profound changes. No longer it is linked solely with teaching, but it also includes the development of educational activities, engagement, and involvement within and outside

educational institutions, going far beyond the school and the classroom. Hence, it is considered necessary that the teaching profession takes on a wider role and is transformed into a kind of political and social professionalism. However, its success is contingent on and determined by the wider educational and social contexts, the opportunities for change and the plans implemented. If teachers are to fulfil their obligations and respond to their responsibilities as political and social professionals, then the school is also required to have less ambiguous, more clearly defined political and social goals and orientations. In other words, there is no reason why teachers should be prepared to be politically aware and active, if schools are to remain bureaucratic and authoritarian institutions. Therefore, it is imperative that the educational institution changes its goals and the way it operates, starting to operate as a democratic workplace, thus allowing both the teaching staff and students to take action and initiatives. Suitably designed syllabi for teacher education and training can be efficiently implemented if the schools themselves and the wider education communities feed back into those syllabi. Hence, it is necessary for teachers to be involved in their communities, in order to have opportunities for community action both at the local and community level.

References

Adams, M., Bell, L. A., Goodman, D. J., & Joshi, K. Y. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice*. New York, NY: Routledge.

Banks, J. A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, *46*(7), 366–377. https://doi.org/10.3102/0013189X17726741.

Battistoni, R. (2002). *Civic Engagement across the Curriculum*. Providence, RI: Campus Compact.

Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for Social Justice Education. In. M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (pp. 3-26). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315775852.

Bickmore, K. (2022). Citizenship education in Canada: 'Democratic' engagement with differences, conflicts and equity issues? *Citizenship Teaching and Learning, 9*(3), 257-278. https://doi.org/10.1386/ctl.9.3.257_1.

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization and Subjectification revisited. *Educational Theory 70*(1): 89-104. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/edth.12411.

Council of Europe. (2010). *Charter of Education for Democratic Citizenship and Humans Rights* ("EDC / HRE"). Retrieved from: https://rm.coe.

int/16803034e5.

de Vries, M. (2020). Enacting Critical Citizenship: An Intersectional Approach to Global Citizenship Education. *Societies, 10*(4), 91. https://doi.org/10.3390/soc10040091

Dyrness, A. (2021). Rethinking global citizenship education with/for transnational youth, Globalisation. *Societies and Education*, *19*(4), 443-455. https://doi.org/: 10.1080/14767724.2021.1897001.

Espinel, O. O. (2017). Governmentality, democratic state, and education in human rights. *Educational Philosophy and Theory*, *49*(7), 681-690. https://doi.org/ 10.1080/00131857.2016.1204734.

Expert Subject Advisory Group for Citizenship. (2015). *The Prevent Duty and teaching controversial issues: creating a curriculum response through Citizenship. Summary for Citizenship Teachers*. Association for Citizenship Teaching.

European Commission, European Education and Culture Executive Agency. (2018). *Citizenship education at school in Europe, 2017*. Publications Office. Retrieved from https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166.

Frye, J. J. (2021). Capacitating civic engagement with deliberative democracy initiatives. *Communication Education*, *70*(4), 437-440. https://doi.org 10.1080/03634523.2021.1958240.

Gailey, S. M., & Knowles, R. T. (2021). Exploring preservice teachers' civic education beliefs with Q methodology. *Teaching Education*. https://doi.org 10.1080/10476210.2021.1979511.

Gardner-McTaggart, A., & Palmer, N. (2018). Global citizenship education, technology, and being, Globalisation. *Societies and Education*, *16*(2), 268-281. https://doi.org 10.1080/14767724.2017.1405342.

Gilbert, C. (2022). Making the Invisible Visible: Professional Development to Support Teacher Activism. *Kappa Delta Pi Record*, *58*(1), 14-19. https://doi.org 10.1080/00228958.2022.2005426.

Gollob R., Huddleston, E., Krapf, P., Salema, M.-H., & Spajic-Vrkaš, V. (Ed. by E. Huddleston). (2022). *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Revised Edition 09.09.2022. Council of Europe. Retrieved from: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f7279.

Hackman, H. W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, *38*(2), 103-109. https://doi.org 10.1080/10665680590935034.

Hawkman, A. M. (2020). Swimming in and through whiteness: Antiracism in social studies teacher education. *Theory & Research in Social Education*, *48*(3), 403-430. https://doi.org 10.1080/00933104.2020.1724578.

Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York, NY: Routledge.

Hostetler, A. L., & Neel, M. A. (2018). Difficult discourses: How the distances and contours of identities shape challenging moments in political discussions. *The Journal of Social Studies Research*, *42*(4), 361–373. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.11.002.

International Idea Institute for Democracy and Electoral Assistance. (2019). Engaging Young People and Women in European Parliament Elections. *International Idea Discussion Paper 3*. https://www.idea.int/sites/default/files/publications/engaging-young-people-and-women-in-european-parliament-elections.pdf.

Karakatsani, D. (2004). *Citizenship and Political Education. Knowledge, values, practices*. Athens: Metaichmio.

Kennedy, K. J. (2007). Student constructions of 'active citizenship': what does participation mean to students? *British Journal of Educational Studies, 55*(3), 304-324. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00381.x.

Knowles, R. T. (2019). Ideology in the schools: Developing the teacher's civic education ideology scale within the United States. *Education, Citizenship and Social Justice*, *14*(3), 260–278. https://doi.org/10.1177/1746197918800664.

Knowles, R. T., & Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, *77*, 226-239. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.00.

Lash, C. L., & Sanchez, J. E. (2022). Leading for Equity with Critical Consciousness: How School Leaders Can Cultivate Awareness, Efficacy, and Critical Action. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *95*(1), 1-6. https://doi.org: 10.1080/00098655.2021.2007833.

Luguetti, C., & Oliver, K. L. (2020). 'I became a teacher that respects the kids' voices': challenges and facilitators pre-service teachers faced in learning an activist approach. *Sport, Education and Society*, *25*(4), 423-435. https://doi.org/ 10.1080/13573322.2019.1601620.

Mezza, A. (2022). Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions. *OECD Education Working Paper No. 276*. Retrieved from: https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2022)14/en/pdf.

Merry, M. S. (2018). Citizenship, structural inequality and the political elite. On Education. *Journal for Research and Debate*, *1*(1), 1-6 https://www.oneducation.net/wpcontent/uploads/2018/03/10.17899_on_ed.2018.1.1.pdf.

Miller, E. T. (2017). Multiple pathways to whiteness: White teachers' unsteady racial identities. *Early Years: An International Research Journal*, *37*, 17-33. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1223022

Missira, V. (2019). Strengthening European citizenship education. *Journal of Social Science Education*, *18*(3), 1-14. https://doi.org/10.4119/jsse-1456

Moore, B. (2018). The Social Justice in the Classroom Framework: A Cross-Curricular Approach to Integrate Social Justice Topics into the Classroom. *Learning to Teach*, *7*(1), 86-91. https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/264/143.

Navarro, O., & Howard, T. C. (2017). A critical race theory analysis of social studies research, theory and practice. In M. M. Manfra & C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley handbook of social studies research* (pp. 209-227). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

OECD. (2018). *Engaging Young People in Open Government: A communication guide*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/mena/governance/Young-people-in-OG.pdf.

Ortiz, E. (2020). *How do civic values evolve and how are they interpreted in contemporary educational theories and institutions?* Murcia: Diego Marín.

Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, *21*(4), 433-466.

Pliogou, V., & Karakatsani, D. (2022). Active citizenship and educational strategies in Social and Political Education in Greek Primary School. In M. I. Katsillis & B. Krzywosz-Rynkiewicz (Eds.), *Young People's Citizenship and Education: Building Collaborations in Communities* (pp. 134 - 144). Children's Identity and Citizenship European Association. ISBN: 978-1-3999-4393-2.

Pliogou, V., Grivopoulou, A., Karakatsani, D., & Hatzis, Y. (2022). Teaching education process and citizenship in the contemporary digital environment: A literature review. *International Journal of Educational Innovation*, *4*(2), 68-78. https://journal.eepek.gr/manuscript/didaktiki-diadikasia-kai-politeiotita-sto-sygchrono-psifiako-ekpaideytiko-periballon-bibliografiki-anaskopisi.

Pliogou, V. (2021). Design and development of educational interventions on gender perspective: Teachers' raising awareness on issues of discrimination and gender equality. In A. B. Barragán Martín, Á. M. Martínez, M. M. Jurado, M. S. Márquez & M. C. Pérez-Fuentes (Eds.), *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar para la intervención en contextos educativos* (pp. 135-147). Madrid: Dykinson, S.L.

Prerna, C., Child, S., & Darlington, E. (2015). Assessing active citizenship: An international perspective. *Research Matters, 19*, 14-19. Retrieved from: https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/465777-assessing-active-citizenship-an-international-perspective.pdf.

Sampermans, D., Reichert, F., & Claes, E. (2021). Teachers' concepts of good citizenship and associations with their teaching styles. *Cambridge Journal of Education*, *51*(4), 433-450. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1861219.

Sivesind, K. H., Trætteberg, H. S., & Fladmoe, A. (2022). Active citizenship in public and nonprofit schools – the case of Norway. *Journal of Educational Administration and History*. https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2081135.

Suniaga, A. (2019). Active methodologies. Tools for teacher empowerment. *Revista Tecnología Educativa Docentes 2.0, 19*(1), 1-16. https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27.

Starkey, H. (2021). Classroom counternarratives as transformative multicultural citizenship education. *Multicultural Education Review*, *13*(3), 229-244, https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1964266.

Steenekamp, C., & Loubser, R. (2016). Active Citizenship: A Comparative Study of Selected Young and Established Democracies. *Politikon*, *43*(1), 117-134, https://doi.org/ 10.1080/02589346.2016.1155141.

Styslinger, M. E., Stowe, J., Walker, N., & Hostetler, K. H. (2019). Becoming Teachers for Social Justice: Raising Critical Consciousness. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *92*(1-2), 9-14. https://doi.org/ 10.1080/00098655.2018.1533797.

Swalwell, K., & Payne, K. A. (2019). Critical Civic Education for Young Children. *Multicultural Perspectives*, *21*(2), 127-132. https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1606641.

United Nations (UN). (2023). *4. Quality Education. Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.* Retrieved from: https://unstats.un.org/sdgs/report/2017/goal-04/.

United Nations (UN, 2017*). Leaving No One Behind: Equality and Non-Discrimination at the Heart of Sustainable Development. A Shared United Nations System Framework for Action.* United Nations System Chief Executives Board for Coordination. Retrieved from: https://unsceb.org/sites/default/files/imported_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf.

Wheeler-Bell, Q. (2014). Educating the spirit of activism: A "critical" civic Education. *Educational Policy*, *28*(3), 463-486. https://doi.org/10.1177/0895904812465113.

Willemse, T. M., ten Dam, G., Geijsel, F., van Wessum, L., & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education, 49*, 118-127. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.008.

World Bank. (2014). *Tunisia - Breaking the barriers to youth inclusion (English).* Washington, D.C.: World Bank Group. Retrieved from http://documents.

worldbank.org/curated/en/753151468312307987/Tunisia-Breaking-the-barriers-to-youth-inclusion.

Περίληψη

Το άρθρο διαπραγματεύεται ζητήματα που σχετίζονται με την ερμηνεία της πολιτειότητας (ως θέση/υπόσταση και/ή ως πρακτική) και επιπρόσθετα με το περιεχόμενο του όρου «ενεργός πολιτειότητα», από την οπτική της παιδαγωγικής, συζητώντας τη σχετική εφαρμογή της. Η κριτική προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να έχουν επίγνωση των ιεραρχικών διακρίσεων, των ανισοτήτων και της άνισης κατανομής πλούτου, ως αποτέλεσμα τόσο ατομικών επιλογών όσο και δομικών διαδικασιών. Ο διάλογος, η επίλυση προβλημάτων και οι συμμετοχικές διαδικασίες ενθαρρύνουν τον κριτικό, λογικό, διαβουλευτικό και δημιουργικό τρόπο σκέψης. Η συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και διαχείρισης συγκρούσεων αποτελεί μία διαδικασία ανάπτυξης και ενίσχυσης της κριτικής πολιτειότητας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών όπως και οι ευθύνες τους έχουν ενισχυθεί, καθώς δεν πρέπει μόνο να μεταδίδουν τη γνώση και να καλλιεργούν δεξιότητες, αλλά επιπρόσθετα να λειτουργούν ως ηθικοί εκπρόσωποι και ως πρότυπα προς μίμηση, επιδεικνύοντας, επίσης, παιδαγωγικό επαγγελματισμό. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα καίρια στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού και του επαγγελματισμού, που σχετίζεται με την πολιτειότητα προς την ενίσχυση και διατήρηση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: ενεργός πολιτειότητα, κριτικές προσεγγίσεις, επίλυση συγκρούσεων, ρόλος εκπαιδευτικών, παιδαγωγικός επαγγελματισμός, μετασχηματιστική εκπαίδευση

Despina Karakatsani
Professor, University of the Peloponnese
Damaskinou & Kolokotroni str., Corinth 201 00
Tel.: 2741074984
E-mail: dkarakat@uop.gr

Vassiliki Pliogou
Assistant Professor, University of Western Macedonia
3rd km. Florina – Niki str, Florina 531 00
Tel.: 2385055114
E-mail: vpliogou@uowm.gr
Eva Ortiz-Cermeño

Contracted Professor, University of Murcia
5 Teniente Flomesta str, Murcia 300 03
Tel.: +34868881921
E-mail: evaortiz@um.es

Αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας των φιλολόγων σε τάξεις συνδιδασκαλίας για μαθητές με και χωρίς αναπηρία

Ελένη Χ. Καραντώνη, Ελένη Δαμιανίδου

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί σήμερα ένα από τα πιο σημαντικά θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Είναι γεγονός ότι με το πέρασμα των χρόνων έχει επιτευχθεί σημαντική αλλαγή στην αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία. Στο παρελθόν, οι κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία τα επηρέαζαν αρνητικά, οδηγώντας τα στην περιθωριοποίηση. Οι αντιλήψεις αυτές επηρέασαν και την εκπαίδευσή τους. Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό σύστημα του παρελθόντος προωθούσε ένα διαχωριστικό σύστημα εκπαίδευσης κατατάσσοντας τα παιδιά, ανάλογα με τις δυσκολίες που παρουσίαζε το καθένα, σε διάφορες κατηγορίες. Απόρροια αυτού ήταν τα παιδιά με αναπηρία να αποκλείονται από την εκπαίδευση στα γενικά σχολεία και να οδηγούνται σε ειδικά (Damianidou & Phtiaka, 2018).

Στη διάρκεια του περασμένου αιώνα σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία. Από την πλήρη απόρριψη, την απομόνωση σε ιδρύματα και άσυλα και την ελλιπή εκπαίδευση, τα άτομα με αναπηρία κατάφεραν να φτάσουν στη διεκδίκηση ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής. Έτσι η αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία έχει περάσει από πολλά στάδια, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές αντιλήψεις. Σημαντική επίδραση στην αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρία ήταν η επικρατούσα αντίληψη της αναπηρίας ως προσωπικής τραγωδίας, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες δέχτηκε έντονη κριτική (Oliver, 2018).

Κατά το διάστημα 1970-1980, παρατηρούνται αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία. Στις ΗΠΑ η ένταξη των μαθητών στα γενικά σχολεία κατοχυρώνεται νομοθετικά και η εκπαίδευσή τους γίνεται υποχρεωτική. Στην Ελλάδα παρατηρείται για πρώτη φορά κινητικότητα αυτήν την περίοδο, καθώς το Υπουργείο Παιδείας με το Ν. 1143/1981 αναλαμβάνει την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία. Ο συγκεκριμένος νόμος ευνοεί την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση. Αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή παρέχεται μόνο σε ειδικά σχολεία, χωρίς να γίνεται καμία αναφορά στην ένταξη. Στην πορεία, με το Ν. 1566/1984 γίνεται λόγος για πρώτη φορά για την εκπαίδευση όλων

των μαθητών στο γενικό σχολείο. Παρόλα αυτά, ο συγκεκριμένος νόμος κρίθηκε αναχρονιστικός, διότι απείχε από τις τάσεις της εποχής (Στασινός, 2013).

Από το 1990 αρχίζει μία νέα περίοδος διεκδικήσεων. Οι οργανώσεις των ατόμων με αναπηρία δραστηριοποιούνται έντονα παγκοσμίως και αρχίζει να γίνεται πλέον αποδεκτό ότι η αναπηρία αποτελεί κοινωνικό κατασκεύασμα, επομένως τα άτομα με αναπηρία αγωνίζονται για την κοινωνική συμμετοχή, την ισοτιμία και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Οι αρχές αυτές έχουν εφαρμογή και στην εκπαίδευση, όπου το αίτημα δεν είναι να παρέχονται προγράμματα ένταξης στα παιδιά με αναπηρία, αλλά να εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά μαζί, με ή χωρίς αναπηρία. Με άλλα λόγια, το αίτημα είναι η συνεκπαίδευση και όχι η ένταξη. Συνεπώς, σήμερα θεωρείται ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία οφείλει να έχει τις βάσεις της στην αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών με αναπηρία να εκπαιδεύονται σε ένα όσο το δυνατό λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (Valle & Connor, 2019).

Ενιαία Εκπαίδευση - Συνεκπαίδευση

Η ενιαία εκπαίδευση (ή συνεκπαίδευση ή συμπερίληψη)[1] αναφέρεται στη μέριμνα για την παροχή των κατάλληλων διδακτικών εμπειριών σε όλους τους μαθητές, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Στόχος της ενιαίας εκπαίδευσης αποτελεί η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, το οποίο θα μπορεί να υποδέχεται κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα, πρόκειται για μια διαδικασία που εστιάζει σε μια διαφορετική οπτική της εκπαίδευσης, αποβλέποντας στην αλλαγή του σημερινού σχολείου. Η προοπτική της ενιαίας εκπαίδευσης αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας ως μέρος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, όπου η διαφορετικότητα δίνει το δικό της χρώμα στον καμβά του κόσμου μέσα από τη συνεκπαίδευση (Στασινός, 2013).

Η ιδέα της συνεκπαίδευσης διέπει την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών χωρών, παρόλο που διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, ακόμα και μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Με τον όρο αυτό δεν νοείται απλώς η τοποθέτηση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο γενικό σχολείο, αλλά και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά όλα τα παι-

1 Για λόγους ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία της ορολογίας που αφορά την ενιαία εκπαίδευση, χρησιμοποιούνται ισότιμα με τον όρο ενιαία εκπαίδευση, οι όροι: συνεκπαίδευση, συμπερίληψη, συνδιδασκαλία, συμπεριληπτική εκπαίδευση.

διά (Damianidou, 2021). Βασίζεται στη φιλοσοφία της αποδοχής πως όλα τα άτομα απολαμβάνουν την αξία του σεβασμού. Ορίζεται ως μια διαδικασία με την οποία τα σχολεία προσπαθούν να ανταποκριθούν σε όλους τους μαθητές σαν ατομικότητες και όπου όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ανάγκες τους, συμμετέχουν στο ίδιο σχολείο. Πρόκειται, λοιπόν, για μια σχολική στρατηγική που αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα και τις αιτίες της περιθωριοποίησης συγκεκριμένων μαθητών ή ομάδων μαθητών σε σχολικές κοινότητες (Symeonidou & Mavrou, 2014).

Ο κύριος σκοπός μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας είναι η εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα, τα προβλήματα και τις δυσκολίες τους. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ένα σχολείο για όλους, ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο δηλαδή όπου όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτυχθούν ανάλογα με τις ικανότητες, τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους. Ο προσανατολισμός που δίδεται στη συνεκπαίδευση συνιστά τον καλύτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων, δημιουργίας φιλόξενων σχολικών κοινωνιών, οικοδόμησης μιας ευπρόσδεκτης για όλους κοινωνίας και επίτευξης του στόχου «εκπαίδευση για όλους» (Damianidou & Phtiaka, 2018).

Η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων. Μέσα από την πολιτική της συνεκπαίδευσης, παρέχεται η δυνατότητα σε διαφορετικούς ανθρώπους να συμβιώνουν σε μια ανθρωπιστική κοινωνία. Με την κοινή φοίτηση, δίνεται η δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία να συμμετέχουν αποτελεσματικά στις δραστηριότητες της γενικής τάξης (Avramidis et al., 2019).

Επιπρόσθετα, η προώθηση της συνεκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατάργησης των διακρίσεων. Έτσι, άτομα τα οποία, λόγω κάποιας ιδιαιτερότητας, θα ήταν αποστασιοποιημένα, θα έχουν τη δυνατότητα μέσα από την πρακτική της συνεκπαίδευσης «να συμμετάσχουν ως ισότιμοι πολίτες στην κοινωνική ζωή». Η συνεκπαίδευση συνδέεται με τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στα πλαίσια της γενικής τάξης. Πιο αναλυτικά, πρόκειται για μία πρακτική η οποία δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να παρακολουθούν τα μαθήματα στο σχολείο της γειτονιάς τους, χωρίς να υπάρχει περιορισμός σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων (Wood & Bates, 2020).

Η αποδοχή της κοινωνικο-οικονομικής και εθνικής ποικιλομορφίας και η αντιρατσιστική συνείδηση από την πλευρά των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί απαραίτητο συστατικό της συνεκπαίδευσης. Μόνον όταν το σχολείο καταφέρει να προσαρμοστεί στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών θα μπορέσει να γίνει λόγος για ένα δίκαιο σύστημα εκπαίδευσης που θα οδηγεί στην ευρύτερη κοινωνική αποδοχή (Giavrimis, 2019).

Η σημαντικότητα της συνδιδασκαλίας

Η συνδιδασκαλία όλων των μαθητών στη γενική τάξη του σχολείου έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας, οι μαθητές με αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αποφεύγοντας την απομόνωση και τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, μέσω της συνδιδασκαλίας, δημιουργούνται θετικές συμπεριφορές, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται, να κατανοούν και να σέβονται τους άλλους. Παράλληλα, σημαντικό πλεονέκτημα της συνδιδασκαλίας θεωρείται, σύμφωνα με τους ερευνητές, η πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και η παροχή ίσων ευκαιριών για διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων (De Bruin, 2019).

Ακόμη, με τη συνδιδασκαλία όλων των μαθητών στη γενική τάξη μπορεί να αποφευχθεί η κατηγοριοποίηση των παιδιών με αναπηρία, αφού μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας όλων των μαθητών, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους. Από την άλλη πλευρά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η συνδιδασκαλία προσφέρει σημαντικές αξίες και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές με αναπηρία, ευαισθητοποιούνται και μαθαίνουν να αποδέχονται το διαφορετικό. Σημαντικά αποτελέσματα προσφέρει και στους εκπαιδευτικούς, καθώς, μέσω αυτής, αποκτούν τις γνώσεις και τα εφόδια που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στη ποικιλομορφία της τάξης (Kefallinou, Symeonidou & Meijer, 2020).

Προϋποθέσεις για την προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης

Για να επιτευχθεί η διαδικασία της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο, κρίνεται σημαντικό να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως (Damianidou & Phtiaka, 2018):

α) ύπαρξη εκπαιδευτικού προσωπικού που να αποδέχεται τη φιλοσοφία και τις ιδέες της ενιαίας εκπαίδευσης,

β) ύπαρξη δομών που θα παρέχουν πρόσβαση σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένους και εκείνους με κινητικά προβλήματα,

γ) ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού (π.χ. ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί), που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών,

δ) εκπαίδευση των παιδαγωγών σε πρακτικές για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

ε) αλλαγή του σχολικού προγράμματος, αλλά και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες αλλά και να προαχθούν οι ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών με κινητικές ή / και μαθησιακές δυσκολίες.

στ) Θετική στάση, αφοσίωση και δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων,

ζ) κατάλληλος εξοπλισμός, εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής που το γενικό σχολείο οφείλει να διαθέτει για την αντιμετώπιση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των παιδιών,

η) προώθηση του αλληλοσεβασμού,

θ) σεβασμός και συνεργασία με τους γονείς των παιδιών.

Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας για παιδιά με αναπηρία

Με τον όρο «τεχνική» νοείται ένα παιδαγωγικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο διδασκαλίας μιας στρατηγικής, το οποίο σχετίζεται με τη διδακτική μορφή της διδασκαλίας. Με τη χρήση των διδακτικών τεχνικών δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές να σκέφτονται, να συζητούν, να γράφουν και να σχολιάζουν ενώ παράλληλα ασκούνται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (Damianidou & Phtiaka, 2016).

Υπάρχουν ορισμένες τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία. Μία από αυτές είναι η τεχνική του "Scaffolding". Με τον όρο «γνωστική σκαλωσιά» ή «πλαίσιο στηρίγματος» ("scaffolding") εννοούμε την παροχή υποστήριξης στο μαθητή από τον εκπαιδευτικό με σκοπό να μειωθεί το κενό ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να κάνει από μόνος του και σε αυτό που μπορεί να καταφέρει όταν καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό. Η τεχνική του "scaffolding" αποτελεί μια δυναμική διαδικασία μάθησης που εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες της κατάστασης, το είδος της εργασίας, την ανταπόκριση του μαθητή και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία (Seo & Richard, 2021).

Μια δεύτερη τεχνική διδασκαλίας που είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες είναι η τεχνική της «φωναχτής σκέψης». Με την τεχνική αυτή περιγράφεται ρητά και φωναχτά η σκέψη του ατόμου (εκπαιδευτικού ή μαθητή) καθώς επεξεργάζεται το κείμενο που διαβάζει κι έτσι προωθείται η αυτοπαρακολούθηση και η αυτορρύθμιση κι ελέγχεται από το ίδιο το άτομο η αναγνωστική κατανόηση. Η εφαρμογή της «φωναχτής σκέψης» από τους ίδιους τους μαθητές έχει αποδειχτεί ότι δίνει θετικά αποτελέσματα ως προς την αναγνωστική τους κατανόηση. Η τεχνική αυτή επίσης βοηθάει τους μαθητές να ελέγχουν τη σκέψη τους καθώς διαβάζουν και τους

καθοδηγεί, ώστε να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές, όταν δυσκολεύονται να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν. Επιπλέον, με την τεχνική της «φωναχτής σκέψης» ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογεί τις ανάγκες και το βαθμό κατάκτησης των στρατηγικών από τους μαθητές και να οργανώνει κατάλληλα τη διδασκαλία του (Boveda & Aronson, 2019).

Για τη διδασκαλία της γραφής σε μαθητές με αναπηρίες έχουν επικρατήσει δύο βασικές προσεγγίσεις, οι οποίες είναι η παραδοσιακή με επίκεντρο τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων γραφής και η διαδικαστική ή στρατηγική (δημιουργική γραφή), η οποία είναι πολύ διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στρατηγικές του τύπου γραφή, εξάσκηση, καθοδηγούμενη γραφή, επιμερισμένη γραφή. Στην παραδοσιακή προσέγγιση ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δομημένες ασκήσεις, επιλέγει ο ίδιος το κείμενο που θα γράψουν οι μαθητές και τους αξιολογεί. Η μέθοδος αυτή έχει δεχθεί κριτική, διότι οι μαθητές διδάσκονται ασκήσεις ρουτίνας, δεν υποστηρίζεται η ελεύθερη γραφή και συνήθως δε δίνονται κίνητρα στους μαθητές. Βέβαια, κάποιοι μαθητές με δυσκολίες, μέσω της επανάληψης μαθαίνουν ορθογραφία, αλλά δεν μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν ιδιαίτερα στον ελεύθερο λόγο (Chung, Patel & Nizami, 2020).

Αντίθετα, στη διαδικαστική προσέγγιση η διδασκαλία της γραφής και της ορθογραφίας σε παιδιά με αναπηρίες γίνεται με τη μορφή εργαστηρίου στο οποίο συμμετέχουν και άλλοι μαθητές εκτός από αυτούς που έχουν δυσκολίες. Ο μαθητής με δυσκολίες υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους συμμαθητές του. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί κειμενογράφος. Ακόμη, μπορεί να γίνεται συζήτηση σχετικά με αυτά που γράφονται και έτσι να επωφεληθούν σε επίπεδο ιδεών. Ένα άλλο στοιχείο της διαδικαστικής προσέγγισης είναι η καθοδηγούμενη γραφή, η παρουσίαση δηλαδή από τον εκπαιδευτικό συγκεκριμένων στρατηγικών, οι οποίες συνοδεύονται από καθοδηγούμενη εφαρμογή. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διευκολύνονται ιδιαίτερα με τη μέθοδο αυτή, γιατί έχουν ανάγκη πλαισίου κινήτρων αλλά και ατμόσφαιρας για να μπορέσουν να γράψουν (Rahim & Jamaludin, 2019).

Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές με αναπηρία να δέχονται πολυαισθητηριακά ερεθίσματα, όπως για παράδειγμα με την οπτικοποίηση μερών ενός κειμένου, κατά την εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Επίσης, οι μαθητές με δυσκολίες στη γραφή μπορούν να επωφεληθούν μέσα από κατάλληλα λογισμικά, όπως είναι ο επεξεργαστής κειμένου, ο οποίος διορθώνει αυτόματα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη (Nabhan & Kamel, 2021).

Συμπερασματικά, μέσα από τη χρήση τεχνικών ανάπτυξης τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου, οι φιλόλογοι θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας για τους μαθητές με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες. Με αυτόν τον τρόπο θα εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδακτική πράξη.

Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης όταν υπάρχουν στην τάξη μαθητές με αναπηρία, καθώς και η αποτελεσματικότητά τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα μελετηθούν στη παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των φιλολόγων για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη;
2. Ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι κατά τη συνδιδασκαλία παιδιών με και χωρίς αναπηρία και πόσο αποτελεσματικές είναι κατά τη γνώμη τους;
3. Σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών σε τάξεις συνδιδασκαλίας;

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο καθορίστηκε από το θέμα της έρευνας. Συγκεκριμένα, εφόσον η έρευνα αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους σε τάξεις συνδιδασκαλίας, η ημι-δομημένη συνέντευξη θεωρήθηκε ο πιο κατάλληλος τρόπος συλλογής πληροφοριών. Για το σχεδιασμό του οδηγού της συνέντευξης, χρησιμοποιήθηκαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις, προκειμένου να επιτρέψουν τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις σκέψεις και τις απόψεις για το υπό διερεύνηση θέμα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου. Ακόμη, οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο (face to face).

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δεν παρευρίσκονταν άλλα άτομα, εκτός από την ερευνήτρια και τον ερωτώμενο, διότι υπήρχε πιθανότητα να επηρεαστούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων. Για τη θετική διεξαγωγή της συνέντευξης δημιουργήθηκε ένα άνετο και φιλικό κλίμα, προκειμένου να μπορέσουν οι συμμετέχοντες να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια. Τα κύρια θέματα που συζητήθηκαν ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρία, οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνδιδασκαλία παιδιών με και χωρίς αναπηρία καθώς και η αποτελεσματικότητα των μεθόδων αυτών και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ικανότητα χρήσης αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας για ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Δείγμα – δειγματοληψία

Στη συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος φιλόλογοι, οι οποίοι δίδασκαν σε γενικές τάξεις γενικών Γυμνασίων και Λυκείων της περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας, στις οποίες υπήρχαν και περιπτώσεις μαθητών με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 17 φιλόλογοι. Από αυτούς, οι τρεις ήταν άνδρες και οι 14 γυναίκες. Όσον αφορά την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, μόνο τρεις φιλόλογοι είχαν προϋπηρεσία μικρότερη των τριών ετών ενώ όλοι οι υπόλοιποι είχαν εργαστεί στην εκπαίδευση από τέσσερα έως 27 χρόνια. Όσον αφορά τις ηλικίες των φιλολόγων, αυτές κυμαίνονταν από 30 έως 55 ετών. Τέλος, οι 11 από τους συμμετέχοντες είχαν μεταπτυχιακές σπουδές ενώ οι υπόλοιποι έξι είχαν μόνο το βασικό πτυχίο.

Πίνακας 1.

Προφίλ συμμετεχόντων

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Τέκνα	Μόνιμος τόπος διαμονής	Επίπεδο εκπαίδευσης	Ηλικία μαθητών	Χρόνια συνολ. εκπαιδ. προϋπηρεσίας.
Γιάννα	35	Άγαμη	0	Νάουσα Ημαθίας	2 μεταπτυχιακά	13-15	10

Άρης	49	Έγγαμος	0	Γιαννιτσά	1 μεταπτυχιακό	13-15	18
Μαρία	55	Έγγαμη	2 κορίτσια	Πέλλα	Πτυχίο	12-15	24
Ζωή	34	Άγαμη	0	Γιαννιτσά	1 μεταπτυχιακό	12-15	10
Χριστίνα	47	Έγγαμη	1 κορίτσι	Γιαννιτσά	1 μεταπτυχιακό	12-15	14
Στέλλα	38	Έγγαμη	1 αγόρι, 1 κορίτσι	Γιαννιτσά	Πτυχίο	12-18	9
Ειρήνη	49	Έγγαμη	2 κορίτσια	Γιαννιτσά	1 μεταπτυχιακό	12-15	21
Ηλιάνα	53	Έγγαμη	1 αγόρι, 1 κορίτσι	Καβάλα	Πτυχίο	12-15	27
Σοφία	46	Έγγαμη	2 αγόρια, 2 κορίτσια	Γιαννιτσά	1 μεταπτυχιακό	12-15	16
Βασιλική	42	Έγγαμη	2 κορίτσια	Θεσ/νίκη	1 μεταπτυχιακό	12-15	8
Αλέξανδρος	29	Άγαμος	0	Γιαννιτσά	1 μεταπτυχιακό	15	4
Αγγελική	33	Άγαμη	0	Θεσ/νίκη	Πτυχίο	13-15	7
Γεωργία	25	Έγγαμη	2 κορίτσια	Θεσ/νίκη	Πτυχίο	13-15	2
Κυριάκος	37	Άγαμος	0	Έδεσσα	1 μεταπτυχιακό	13-15	6
Ράνια	31	Άγαμη	0	Έδεσσα	1 μεταπτυχιακό	13-15	3
Φωτεινή	47	Έγγαμη	2 αγόρια	Θεσ/νίκη	Πτυχίο	13	14
Νατάσα	32	Άγαμη	0	Γιαννιτσά	1 μεταπτυχιακό	13-15	3

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία (και συγκεκριμένα ή δειγματοληψία κριτηρίου. Το δείγμα της συγκεκριμένη έρευνας αποτέλεσαν οι φιλόλογοι, οι οποίο επιλέχθηκαν με κριτήριο την υπηρεσία τους σε Γενικά Γυμνάσια και Λύκεια και συγκεκριμένα στις γενικές τάξεις των σχολείων αυτών, στις οποίες συνεκπαιδεύονται μαθητές με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, παράλληλα με τη μαγνητοφώνηση, κρατήθηκαν και χειρόγραφες σημειώσεις. Όλη η διαδικασία είχε διάρκεια κατά

μέσο όρο 20-25 λεπτά. Κύριο μέλημα υπήρξε η διατήρηση της ροής της συνέντευξης, με προσεκτικές μεταβάσεις από το ένα θέμα στο άλλο. Η ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού κωδικοποιήθηκε με ένα ψευδώνυμο. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων και η ερμηνευτική διαδικασία, οι οποίες στηρίχτηκαν στις διαδικασίες ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Αρχικά, έγινε μετεγγραφή (transcription) σε γραπτό κείμενο (word) των ηχητικά καταγεγραμμένων συνομιλιών και στη συνέχεια ακολούθησε μια πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων, με σκοπό την κατανόησή τους, βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων.

Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι παρά τα μέτρα που λήφθηκαν προκειμένου να αποφευχθεί οποιοδήποτε σφάλμα, η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Πρώτον, τα δεδομένα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα. Δεύτερον, η ειδική εκπαίδευση είναι ένα πολυσύνθετο θέμα και δεν είναι εύκολο να διερευνηθεί σε όλο της το εύρος μέσα από μια προσωπική συνέντευξη. Και τρίτον, παράγοντες, όπως η διάθεση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ίσως να επηρέασαν σε κάποιο βαθμό το περιεχόμενο των λεχθέντων.

Θέματα ερευνητικής δεοντολογίας

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν αρχικά για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, το περιεχόμενο της συνέντευξης και τις ερωτήσεις που θα κληθούν να απαντήσουν, όπως επίσης και για το δικαίωμά τους να μην απαντήσουν σε κάποιες από αυτές τις ερωτήσεις ή και να διακόψουν τη συνέντευξη εάν το επιθυμούν. Στη συνέχεια, τονίστηκε η σημαντικότητα της δικής τους συμμετοχής, αλλά και η τήρηση δεοντολογίας σε σχέση με την ανωνυμία τους και τη μη παραποίηση των δεδομένων της έρευνας.

Αποτελέσματα – Ευρήματα

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προήλθαν από μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις από τις οποίες δημιουργήθηκε ένα σύνολο δεδομένων που οργανώθηκε και ταξινομήθηκε. Προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, εφαρμόστηκε μία επαγωγική μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων, με την οποία επιτράπηκε η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τη δέσμευση για τήρηση της αρχής της εμπιστευτικότητας των στοιχείων, κρίθηκε απαραίτητο να μην χρησιμοποιηθούν προσωπικά στοιχεία

των συμμετεχόντων. Για να προστατευθεί, επομένως, η ανωνυμία τόσο των συμμετεχόντων όσο και τρίτων, για κάθε ερωτώμενο χρησιμοποιήθηκε ένα ψευδώνυμο.

Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε τις απόψεις των φιλολόγων για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις των σχολείων. Με βάση τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί λένε ότι η συνεκπαίδευση είναι μια ωφέλιμη και απαραίτητη πρακτική, καθώς προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα τόσο στους μαθητές με αναπηρία όσο και στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Παρόλα αυτά, υπήρχαν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστήριξαν διαφορετικές απόψεις, όπως ότι αυτή η πρακτική είναι εφικτή μόνο εάν υπάρχει μέσα στην τάξη και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης διδασκαλίας ή ότι μόνο τα περισσότερο λειτουργικά παιδιά μπορούν να εκπαιδεύονται στις γενικές τάξεις. Βέβαια, διατυπώθηκε και η άποψη ότι η συνεκπαίδευση είναι μια πρακτική που αφορά το μέλλον, καθώς τα σημερινά σχολεία δεν έχουν τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές για να επιτευχθεί η συγκεκριμένη ιδέα.

Ένα άλλο θέμα που συζητήθηκε με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αφορούσε τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας παιδιών με αναπηρία και παιδιών τυπικής ανάπτυξης στις γενικές τάξεις των γενικών Γυμνασίων και Λυκείων στα οποία δίδασκαν. Πιο αναλυτικά, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής ήταν πολλές, όπως η ομαδοσυνεργατική, η μαθητοκεντρική, η διαφοροποιημένη κ.ά. Πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούσαν, καθώς ανταποκρίνονταν στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης. Από την άλλη πλευρά, άλλοι φιλόλογοι διατύπωσαν τη γνώμη ότι η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πρακτικής θεωρείται απαιτητικό έργο και η αποτελεσματικότητα αυτών των μεθόδων δεν είναι πάντα ικανοποιητική.

Ένα ακόμη θέμα για το οποίο έγινε λόγος κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είχε να κάνει με το πόσο ικανοποιημένοι ήταν οι φιλόλογοι από την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα ήταν αποτελεσματικές και θα ανταποκρίνονταν σε όλους τους μαθητές των τάξεων συνδιδασκαλίας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ικανοποιημένοι. Υπήρξαν βέβαια και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι, καθώς εμπόδια, όπως ο μη επαρκής διδακτικός

χρόνος, η ανομοιογένεια των μαθητών της τάξης, η υπερβολική ύλη των μαθημάτων, κ.ά., συνέβαλαν στη μείωση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν.

Συζήτηση

Όπως διαπιστώθηκε στην έρευνά μας, ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων ισχυρίστηκε ότι όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως θα πρέπει να εκπαιδεύονται στη γενική τάξη και για το λόγο αυτό καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες, ούτως ώστε οι μέθοδοι διδασκαλίας να είναι αποτελεσματικές για όλους του μαθητές που βρίσκονται στη γενική τάξη. Τα αποτελέσματα από την προσπάθειά τους αυτή είναι πολλές φορές ικανοποιητικά, καθώς αυτό μπορούν να το διαπιστώσουν από τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών τους. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και ορισμένοι φιλόλογοι που συναντούν εμπόδια κατά τη διδασκαλία και τα αποτελέσματα δεν είναι εξίσου ικανοποιητικά από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν.

Με τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και άλλοι ερευνητές και συγκεκριμένα όσον αφορά το χώρο εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία οι Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017) δήλωσαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης, η Πολυζοπούλου (2019) ανέφερε ότι «οι φιλόλογοι που συμμετείχαν στην έρευνά της είχαν θετική στάση απέναντι στην τακτική της συμπερίληψης». Στη συνέχεια, η Πατσίδου (2010) βρήκε στη δική της έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν αν και έχουν γενικότερα θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, δεν είναι αρκετά έτοιμοι, ώστε να αναλάβουν την ευθύνη της εφαρμογής της. Από την άλλη πλευρά, η Αρβανιτίδου (2018) συμφωνεί εν μέρει με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς βρήκε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία στο συναισθηματικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα, είχαν τις αμφιβολίες τους σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Παράλληλα, όσον αφορά τους παράγοντες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας, οι Damianidou και Pthiaka (2018) συμφωνούν με την παρούσα έρευνα, καθώς βρήκαν ότι οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι ο ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός στα σχολεία, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, ο μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα στις τάξεις, η έλλειψη συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος, η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας, καθώς και η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία. Παρόμοια αποτελέσματα βρήκε και ο Giavrimis (2019),

δηλώνοντας ότι ορισμένα εμπόδια ως προς την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης που αναφέρθηκαν από τους γενικούς παιδαγωγούς στην δική της έρευνα ήταν ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις και η πίεση που υπάρχει προκειμένου να ολοκληρώσουν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική ύλη.

Επιπρόσθετα, σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικά με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των παιδιών, όπως εξάλλου βρήκαν και οι Avramidis et al. (2019), δηλώνοντας ότι οι παράγοντες που δυσκολεύουν τη χρήση πρακτικών διαφοροποίησης για τους μαθητές με αναπηρία είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η πίεση για την ολοκλήρωση της ύλης, το επίπεδο επάρκειας των παιδαγωγών σε θέματα που αφορούν τη διαφοροποίηση, το ενδεχόμενο στιγματισμού του μαθητή με αναπηρία, η αντίδραση της μητέρας ενός μαθητή με αναπηρία, αλλά και του ίδιου του μαθητή και ο τρόπος που κατανοείται η έννοια της διαφοροποίησης. Από την άλλη πλευρά, οι Damianidou και Pthiaka (2018), στη δική τους έρευνα βρήκαν ότι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν το βασικό μειονέκτημα για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης Επίσης, όσον αφορά την έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού στα σχολεία, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αυτός είναι ένας από τους παράγοντες που δυσκολεύει σημαντικά το εκπαιδευτικό τους έργο, εντούτοις, όταν χρειάζεται να εφαρμόσουν πρακτικές συνδιδασκαλίας σε μαθητές με και χωρίς αναπηρία, τότε βρίσκουν τρόπους και τα καταφέρνουν σε ικανοποιητικό βαθμό, χωρίς να συναντούν τέτοιου είδους δυσκολίες και δίχως να επηρεάζονται από την έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων.

Όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, παρόμοια ευρήματα με τη συγκεκριμένη έρευνα βρήκε και οι Kefallinou, Symeonidou και Meijer (2020), οι οποίοι δήλωσαν ότι οι ερωτώμενοι της έρευνάς τους θεωρούν πως ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα συνεκπαίδευσης προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό. Το συμπέρασμα αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται στην εμπειρία των χρόνων που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί.

Ακόμη, σχετικά με το θέμα της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, η Πολυζοπούλου (2019) συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς δήλωσε πως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια θετική εικόνα για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Ισχυριζόμενοι ότι έχουν κατάλληλη εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί εμμέσως δηλώνουν εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους δεξιότητες αναφορικά με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους σε τάξεις συνδιδασκαλίας με μαθητές με και χωρίς αναπηρία, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται και από τα στοιχεία της ευρύτερης βιβλιογραφίας (π.χ. Wood & Bates, 2020). Σχετικά με την ανταπόκριση του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μαθητών, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν πως υπάρχει μία βελτίωση σχετικά με το παρελθόν, ενώ η Πολυζοπούλου (2019) στη δική της έρευνα βρήκε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, σε μια τάξη με ποικιλομορφία ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Στο συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα, οι διαφορές στα ευρήματα μπορούν να εξηγηθούν από το γεγονός ότι το δείγμα της Πολυζοπούλου (2019) ήταν μεγαλύτερο και αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων.

Κατά γενική ομολογία, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη σημασία της συνεκπαίδευσης, πολλές φορές υπάρχουν διάφορα εμπόδια που δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Για να επιλυθούν τα θέματα που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι σημαντικό να γίνουν κάποιες αλλαγές και βελτιώσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να επιμορφώνεται σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, ώστε να αυτοβελτιώνεται και να εξελίσσεται. Ακόμη, είναι απαραίτητο να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του και να δημιουργεί μια διαδραστική κατάσταση με το μαθητή, μέσα από την οποία να ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες του ενώ ο μαθητής να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Με αυτούς τους τρόπους αναμένεται να αρθούν οι φραγμοί στην ενιαία εκπαίδευση και να μεγιστοποιηθεί η μάθηση για τα παιδιά με αναπηρία (Damianidou & Phtiaka, 2016).

Βιβλιογραφία

Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*, 49-59.

Boveda, M., & Aronson, B. A. (2019). Special education preservice teachers, intersectional diversity, and the privileging of emerging professional identities. *Remedial and Special Education*, *40*(4), 248-260.

Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational pedi-*

atrics, *9*(Suppl 1), S46.

Damianidou, E. (2021). Curriculum and the power to ex(in)clude disabled students. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994034

Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2016). A critical pedagogy of empathy: making a better world achievable. *Pedagogies: An International Journal*, *11*(3), 235-248.

Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2018). Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(10), 1078-1092.

De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of inclusive education*, *23*(7-8), 811-826.

Giavrimis, P. (2019). Educational Policy and Multiple Disabilities in Greece of the Crisis: A Case Study of Inequalities. *Open Journal for Sociological Studies*, *3*(1), 23-36.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, *49*(3-4), 135-152.

Nabhan, R., & Kamel, N. (2021). Technologically Enhanced Art Therapy: Introducing a New Synergistic Model to Enhance Morphological Awareness in Students with Dysgraphia. *LingLit Journal Scientific Journal for Linguistics and Literature*, *2*(1), 1-8.

Oliver, M. (2018). *Understanding disability: From theory to practice*. Bloomsbury Publishing.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πολυζοπούλου, Κ. (2019). *Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: στατιστική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο γενικής αγωγής*. (Διδακτορική διατριβή). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Rahim, N., & Jamaludin, Z. (2019). Write-Rite: Enhancing handwriting proficiency of children with dysgraphia. *Journal of Information and Communication Technology*, *18*(3), 253-271.

Seo, J., & Richard, G. T. (2021). SCAFFOLDing all abilities into makerspaces: a design framework for universal, accessible and intersectionally inclusive making and learning. *Information and Learning Sciences*, *122*(11/12), 795-815.

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Symeonidou, S., & Mavrou, K. (2014). Deconstructing the Greek-Cypriot new national curriculum: to what extent are disabled children considered in the 'humane and democratic school'of Cyprus?. *Disability & Society*, *29*(2), 303-316.

Φιλιππάτου, Δ., & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *17*(68), 147-183.

Valle, J. W., & Connor, D. J. (2019). *Rethinking disability: A disability studies approach to inclusive practices*. New York: Routledge.

Ware, L. P. (2002). A moral conversation on disability: Risking the personal in educational contexts. *Hypatia*, *17*(3), 143-172.

Wood, P., & Bates, S. (2020). National and international approaches to special education needs and disability provision. *Education 3-13*, *48*(3), 255-257.

Abstract

The current study concerns the effectiveness of the teaching methods used by philologists during their teaching in co-teaching classes. The purpose of this study is to investigate the teaching methods used by philologists when there is student with disabilities in the class as well as their effectiveness. Qualitative research was conducted to answer the research questions and the method used to collect the data was the semi-structured interview. The sample of the research consisted of 17 philologists who taught in general classes of General Secondary and High schools of the region of Central Macedonia. From the conclusions turned out that philologists try to use teaching methods that adequately meet the needs of all students in a class. However, there are some factors which make it difficult to differentiate their teaching resulting in the marginalization of students with disabilities. In conclusion, the teacher is the one who, through the inclusive education, will remove the barriers and make changes.

Key-words: inclusive education, co-teaching

Ελένη Χ. Καραντώνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Αθ. Οικονόμου 12, Γιαννιτσά Πέλλας 581 00

Τηλ.: 6986066576
E-mail: elenikarant91@gmail.com

Ελένη Δαμιανίδου
Επιστημονικός Συνεργάτης
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
E-mail: E.Damianidou@external.euc.ac.cy

Ο γραμματισμός στην αξιολόγηση στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών

Ελισάβετ Λαζαράκου

Εισαγωγή

Ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα και το εξωτερικό αναφέρουν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται ανεπαρκώς κατά τις πανεπιστημιακές τους σπουδές για να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης των μαθητών τους όταν θα αναλάβουν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (Chen, 2005· Graham, 2005· Popham, 2004· 2011). Ακόμα και αυτοί που έχουν παρακολουθήσει πανεπιστημιακά μαθήματα στο αντικείμενο της αξιολόγησης, βρίσκουν δύσκολο να ενσωματώσουν αποτελεσματικά όσα διδάχθηκαν στο καθημερινό διδακτικό τους έργο (Volante & Fazio, 2007). Όπως δηλώνουν, το μεγαλύτερο μέρος των γνώσεων και δεξιοτήτων αξιολόγησης που κατέχουν έχει αποκτηθεί εμπειρικά (Μαυρομμάτης κ.ά., 2008). Τα ανωτέρω ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η ικανότητα των αρχάριων εκπαιδευτικών να διενεργούν κατάλληλη, έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση δεν είναι αυτονόητη αλλά μάλλον αποτελεί ζητούμενο. Η συναφής βιβλιογραφία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των γνώσεων, δεξιοτήτων, διαθέσεων και στάσεων που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εκτελούν με επάρκεια το έργο της αξιολόγησης στην τάξη και συναπαρτίζουν τον λεγόμενο *γραμματισμό στην αξιολόγηση* (DeLuca et al., 2013).

1. Η έννοια του γραμματισμού στην αξιολόγηση

Το ενδιαφέρον των μελετητών για τα επίπεδα γραμματισμού των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση εγείρεται έντονα από τη δεκαετία του 1990 και ύστερα, όταν η αγγλοσαξωνική εκπαιδευτική πολιτική επιδίδεται στην κατάρτιση καταλόγων επαγγελματικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Assessment of Students, 1990· ACACA, 1995· NBPTS, 2012· CCSSO, 2017· NCME, 2017· Standards for Teacher Competence in Educational). Οι πρώιμες αυτές εννοιολογήσεις του όρου περιορίζουν τον γραμματισμό στην αξιολόγηση σε τυποποιημένες μετρήσεις επαγγελματικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων. Από την αρχική αυτή φάση μέχρι σήμερα διάφοροι ορισμοί του γραμματισμού στην αξιολόγηση έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία, αντίστοιχοι με τις διαφοροποιημένες

προσλήψεις της έννοιας από τους διάφορους μελετητές της (Stiggins, 1991· Brookhart, 1999· 2011· Willis et al., 2013). Ο R. J. Stiggins (1991) ορίζει τον γραμματισμό στην αξιολόγηση ως ένα σύνολο θεμελιωδών γνώσεων και διαδικασιών αξιολόγησης και απαριθμεί τις βασικές ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβαίνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εφαρμόζει την εκάστοτε ενδεδειγμένη πρακτική αξιολόγησης στην τάξη του. Αρκετά χρόνια αργότερα, ο W. J. Popham (2011) διευκρινίζει ότι το ζητούμενο για τον εγγράμματο εκπαιδευτικό δεν είναι να προβαίνει σε εξειδικευμένες και δυσνόητες διαδικασίες και μετρήσεις, αλλά κυρίως να κατανοεί τις έννοιες και τις διαδικασίες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις που λαμβάνει για τους μαθητές του στο πεδίο της αξιολόγησης.

Στις μέρες μας, η ευρεία επικράτηση της έννοιας «αξιολόγηση για τη μάθηση» (*assessment for learning*) έχει επιφέρει σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια του γραμματισμού στην αξιολόγηση (Stiggins, 2005· Wiliam, 2011· Andrade, 2013). Γίνεται ευρέως αποδεκτό ότι η αξιολόγηση, όταν υλοποιείται κατάλληλα, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο ενδυνάμωσης της μάθησης την οποία αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο. Κατά συνέπεια, οι νεότερες προσλήψεις του γραμματισμού στην αξιολόγηση επικεντρώνονται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να προωθεί διαδικασίες αξιολόγησης που ενδυναμώνουν τη μάθηση. Ειδικότερα, να εξισορροπεί τη χρήση διαμορφωτικών και αθροιστικών τύπων αξιολόγησης, να σχεδιάζει περιστάσεις αξιολόγησης για την αποτύπωση της αναπτυξιακής προόδου κάθε μαθητή, να δίνει εξατομικευμένη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση, να ενσταλάζει στους μαθητές την αίσθηση ευθύνης για τη μάθηση που αποκτούν. Και ακόμα, να κοινοποιεί τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση στους μαθητές και στους γονείς τους και να συνεργάζεται με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου με τρόπο ώστε να προάγει περαιτέρω τη μάθηση για κάθε μαθητή του χωριστά (Hill, Cowie et al., 2010· DeLuca et al., 2015).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία υιοθετεί ένα διευρυμένο μοντέλο του γραμματισμού στην αξιολόγηση το οποίο, εκτός από τη γνώση των συναφών εννοιών και την απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων, συμπεριλαμβάνει την καλλιέργεια των κοινωνικοσυναισθηματικών διαστάσεων που συνδέονται με την άσκηση του έργου της αξιολόγησης (Allal, 2013· DeLuca et al., 2013· Livingston & Hutchinson, 2017· Pastore & Andrade, 2019). Υποστηρίζεται ότι ο γραμματισμός στην αξιολόγηση χρειάζεται, εκτός των άλλων, να ρίχνει φως στην ξεχωριστή ταυτότητα που αναπτύσσει κάθε εκπαιδευτικός ως αξιολογητής, στις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα που διαμορφώνει σε συνάρτηση πάντοτε με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εντός του οποίου ασκεί το έργο του (Herppich et al., 2017· Torrance & Forde, 2017· Looney et al., 2018).

2. Γραμματισμός στην αξιολόγηση και πανεπιστημιακή εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών

Ποιες είναι λοιπόν οι μαθησιακές ανάγκες των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πεδίο της αξιολόγησης; Πώς μπορεί να γεφυρωθεί η απόσταση ανάμεσα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και στις απαιτήσεις που προβάλλει η εκπαιδευτική πράξη; Πού πρέπει να εστιαστεί η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν την ταυτότητα του αξιολογητή εντός του υφιστάμενου σχολικού συστήματος; Η σύγχρονη βιβλιογραφία μελετά το φάσμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που συγκροτούν τον *γραμματισμό* στην αξιολόγηση προσδιορίζοντας τα εξής σημεία:

- γνώση του «τι αξιολογώ», «γιατί αξιολογώ», «πώς αξιολογώ» παράλληλα με τη γνώση της ορολογίας και των συναφών διαδικασιών
- ικανότητα ενσωμάτωσης των διαδικασιών αξιολόγησης στις ποικίλες και σύνθετες διδακτικές περιστάσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου εντός του οποίου εφαρμόζονται
- ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων για την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους μαθητές, τους γονείς και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας
- ικανότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ανάπτυξη συναντίληψης σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης που θα ενδυναμώσουν τη μάθηση των μαθητών
- επίγνωση των ηθικών ζητημάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση και των επιπτώσεων της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και στο πλαίσιο των σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη
- καλλιέργεια στάσεων, διαθέσεων και αντιλήψεων που συγκροτούν την ατομική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή (Pastore & Andrade, 2019· Stiggins 2005· Xu & Brown, 2016)

Το παραπάνω φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων, διαθέσεων και στάσεων είναι απαραίτητο να αποσαφηνίζεται και να επικαιροποιείται διαρκώς ακολουθώντας τις εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης και τις τρέχουσες ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Gotch & French, 2014· Conn et al., 2022). Υπηρετώντας την αντίληψη αυτή, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία παράγονται μέσω της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο πεδίο του γραμματισμού των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση.

3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του επιπέδου γραμματισμού τον οποίο αποκτούν οι φοιτητές στο αντικείμενο της αξιολόγησης κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση ώστε να διαπιστωθούν οι δυνατότητες και οι ελλείψεις που έχουν με την ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών τους σπουδών και πριν την είσοδό τους στην εκπαιδευτική πράξη. Απώτερος σκοπός είναι η ανατροφοδότηση της πανεπιστημιακής προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών και η κατά το δυνατόν σύζευξή της αφενός με τις σύγχρονες θεωρήσεις του γραμματισμού και αφετέρου με τις απαιτήσεις που θέτει η εκπαιδευτική πράξη. Δεδομένου ότι ελλείψεις στο πεδίο του γραμματισμού διαπιστώνονται ερευνητικά ακόμα και σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν διαστάσεις στις οποίες πρέπει να εστιαστεί και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Volante & Fazio, 2007· Siegel & Wissehr, 2011· DeLuca et al., 2015). Επιδιώκεται επιπλέον να διαπιστωθεί εάν και σε ποιο βαθμό η ευρύτερη παιδαγωγική κατάρτιση την οποία λαμβάνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τις πανεπιστημιακές τους σπουδές επηρεάζει τον γραμματισμό τους στο πεδίο της αξιολόγησης και προς ποια κατεύθυνση.

Η εργασία επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το επίπεδο γραμματισμού στην αξιολόγηση το οποίο αποκτούν οι φοιτητές ύστερα από την ολοκλήρωση ενός πανεπιστημιακού μαθήματος στο γνωστικό αντικείμενο της αξιολόγησης; Πιο συγκεκριμένα:
   - Ποιος είναι ο σκοπός τον οποίο υπηρετεί η αξιολόγηση;
   - Ποιο είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης;
   - Ποιες μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης επιλέγονται σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση;
   - Ποια είναι η διαχείριση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης;
   - Ποια επικοινωνία πρέπει να επιδιώκεται με τα ενδιαφερόμενα μέρη (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς του σχολείου, στελέχη της εκπαίδευσης) για την εξυπηρέτηση των σκοπών της αξιολόγησης;
2. Πώς διαφοροποιείται το επίπεδο γραμματισμού στην αξιολόγηση ανάλογα με την ευρύτερη παιδαγωγική κατάρτιση την οποία λαμβάνουν οι φοιτητές μέσω των σπουδών τους;

3.1. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 38 προπτυχιακοί φοιτητές (11 άνδρες, 28,9 % και 27 γυναίκες, 71,05%), εκ των οποίων οι 26 (8 άνδρες, 30,8% και 18 γυ-

ναίκες, 69,2%) ήταν φοιτητές του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ομάδα Α) και οι 12 (3 άνδρες, 25% και 9 γυναίκες, 75%) ήταν φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ομάδα Β). Οι φοιτητές της Ομάδας Α παρακολούθησαν το προπτυχιακό μάθημα «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» του Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής & της Εκπαίδευσης», η επιτυχής ολοκλήρωση του οποίου προσφέρει παιδαγωγική επάρκεια στους φοιτητές για να διδάξουν στο Λύκειο ως εκπαιδευτικοί τα μαθήματα της ειδικότητάς τους. Οι φοιτητές της Ομάδας Β είναι υποψήφιοι δάσκαλοι και παρακολούθησαν το προπτυχιακό μάθημα επιλογής «Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας: παιδαγωγική – διδακτική προσέγγιση». Το περιεχόμενο των δύο μαθημάτων ήταν ταυτόσημο με μόνη διαφοροποίηση στα παραδείγματα και τις εφαρμογές που για την Ομάδα Α αναφέρονταν στο Λύκειο ενώ για την Ομάδα Β στο Δημοτικό Σχολείο. Το βασικό αντικείμενο σπουδών καθεμιάς από τις δύο ομάδες (Οικονομικές Επιστήμες για την Ομάδα Α και Παιδαγωγικά για την Ομάδα Β) διαφοροποιεί τις δύο ομάδες ως προς το επίπεδο παιδαγωγικής εκπαίδευσης, με την Ομάδα Β να έχει λάβει κατά τεκμήριο πιο στέρεη παιδαγωγική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού της έρευνας θεωρήθηκε ότι η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να επηρεάζει το επίπεδο του γραμματισμού των φοιτητών στο αντικείμενο της αξιολόγησης και ακολούθως αποτέλεσε την αφορμή για τη θέση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.

Πίνακας: *Κατανομή φοιτητών ανά ομάδα ανάλογα με το φύλλο, το πανεπιστημιακό τμήμα στο οποίο φοιτούν και το μάθημα το οποίο παρακολούθησαν*

Ομάδες	**Αριθμός φοιτητών**	**Πανεπιστημιακό Τμήμα**	**Μάθημα το οποίο παρακολούθησαν**
Ομάδα Α	26 (8 άνδρες, 30,8% και 18 γυναίκες, 69,23%)	Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	«Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» (επιλογής, προσφέρεται στους τελειόφοιτους φοιτητές)
Ομάδα Β	12 (3 άνδρες, 25 % και 9 γυναίκες, 75%)	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	«Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας: παιδαγωγική – διδακτική προσέγγιση» (επιλογής, προσφέρεται στους φοιτητές του 3ου, 5ου & 7ου εξαμήνου)
Σύνολο	38 (11 άνδρες, 28,9 % και 27 γυναίκες, 71,05%)		

3.2. Μέθοδος και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022, με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του εξαμηνιαίου προπτυχιακού μαθήματος στο γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι φοιτητές καθεμιάς από τις δύο ομάδες κλήθηκαν να απαντήσουν ατομικά σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο τεσσάρων ανοικτών ερωτήσεων. Δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, υπήρξε η διασφάλιση ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν θα επηρεάσει τη βαθμολογία στο μάθημα. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ακολούθησε τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που εφαρμόζονται στην ποιοτική έρευνα. Οι απαντήσεις των φοιτητών στις τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η μελέτη των απαντήσεων οδήγησε στην κωδικοποίηση σε θέματα και υποθέματα και αποδόθηκαν οι κατηγορίες κάθε ερώτησης. Οι κώδικες ποσοτικοποιήθηκαν ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους και επιχειρήθηκε η ερμηνεία τους (Mason, 2011· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Προσοχή δόθηκε στον αντικειμενικό καθορισμό των κατηγοριών και ειδικότερα στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού.

3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα τέσσερα ερωτήματα του R. J. Stiggins (1991) και των συνεργατών του το οποίο έχει αξιοποιηθεί αυτούσιο ή με τις παραλλαγές του σε μια σειρά ερευνών σε όλο τον κόσμο για τη διερεύνηση του επιπέδου γραμματισμού στην αξιολόγηση (Classroom Assessment Literacy Inventory, Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students). Τα τέσσερα ερωτήματα με τις υποκείμενες διευκρινίσεις τους ανιχνεύουν τις γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές που είναι απαραίτητες στον εκπαιδευτικό προκειμένου να ασκήσει το έργο της καθημερινής αξιολόγησης στην τάξη του. Προσφέρουν παράλληλα ενδείξεις για τις διαθέσεις και τις στάσεις που έχει αναπτύξει απέναντι στον ρόλο του ως αξιολογητή.

- **Γιατί αξιολογούμε**; Το ερώτημα εξετάζει τον σκοπό για τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση στο πλαίσιο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας και συνδέεται άμεσα με τα ερωτήματα: α. ποια είναι η χρήση των δεδομένων τα οποία συλλέγονται μέσω της αξιολόγησης και β. πώς διασφαλίζεται η εγκυρότητα της αξιολόγησης. Ο σκοπός της αξιολόγησης παραπέμπει στις τρεις λειτουργίες της αξιολόγησης, διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική.

- **Τι αξιολογούμε**; Το ερώτημα διερευνά το είδος των δεδομένων τα οποία

συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός μέσω της αξιολόγησης, όχι μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών αλλά και τις συναισθηματικού χαρακτήρα ιδιότητες και συμπεριφορές. Εμμέσως διερευνάται η εμπιστοσύνη που έχει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του ως αξιολογητή και οι διαθέσεις που έχει αναπτύξει απέναντι στην άσκηση του ρόλου του αξιολογητή.

- **Πώς αξιολογούμε**; Το ερώτημα αναφέρεται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης. Διερευνά την ποικιλία και την καταλληλόλητα των εργαλείων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για κάθε περίσταση αξιολόγησης, τη νόρμα αναφοράς που χρησιμοποιεί, τη δυνατότητα να ερμηνεύει τα δεδομένα που συλλέγει, την ενεργοποίηση των μαθητών του στην αξιολόγησή τους καθώς και την παροχή ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της μαθησιακής προόδου και των διδακτικών πρακτικών. Εμμέσως διερευνάται η συσχέτιση της αξιολόγησης με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία καθώς και η ανάπτυξη κλίματος αξιολόγησης στην τάξη.

- **Πώς διαχειριζόμαστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;** Το ερώτημα διερευνά τους τρόπους διαχείρισης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από μέρους του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας, πώς αξιοποιούνται τα δεδομένα της αξιολόγησης για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με συγκεκριμένους μαθητές, τον επανασχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος και τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Εξετάζονται οι τρόποι κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προς τους ενδιαφερόμενους γονείς, τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τα στελέχη της εκπαίδευσης καθώς και η τυχόν αξιοποίησή τους για τον συλλογικό αναστοχασμό με σκοπό την περαιτέρω προαγωγή της επαγγελματικής γνώσης.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η 1η ερώτηση «Γιατί αξιολογούμε;» αφορά στον σκοπό για τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση. Η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων της 1ης ερώτησης ανέδειξε μία (1) κατηγορία και τρεις (3) κώδικες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: *Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στην 1η ερώτηση (Γιατί αξιολογούμε;)*

Θέμα 1: Γιατί αξιολογούμε;		**Συχνότητες ανά ομάδα**	
Κατηγορίες	**Κώδικες**	**ΟΜΑΔΑ Α**	**ΟΜΑΔΑ Β**
Ο σκοπός της αξιολόγησης	1. Έλεγχος του επιπέδου των γνώσεων/γνωστικών δεξιοτήτων	20 (76,95%)	5 (41,6 %)
	2. Ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας	24 (92,3%)	10 (83,3%)
	3. Ανατροφοδότηση του μαθητή με σκοπό την μαθησιακή του πρόοδο	11 (42,3%)	8 (66,7%)

Οι περισσότεροι φοιτητές της Ομάδας Α και αρκετοί φοιτητές της Ομάδας Β επικεντρώνονται στον έλεγχο του επιπέδου των γνώσεων και γνωστικών δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές. Φαίνεται μάλιστα ότι προσανατολίζονται στις διαμορφωτικές λειτουργίες της αξιολόγησης καθώς υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση υπηρετεί την ανατροφοδότηση, του εκπαιδευτικού πρωτίστως με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και του μαθητή δευτερευόντως με σκοπό τη μαθησιακή του πρόοδο. Οι απαντήσεις των φοιτητών δείχνουν ότι οι φοιτητές της Ομάδας Α επικεντρώνονται κυρίως στην επίτευξη των διδακτικών στόχων ενώ οι φοιτητές της Ομάδας Β αναφέρονται στην επίτευξη ευρύτερων μαθησιακών στόχων.

- *Η αξιολόγηση δίνει ανατροφοδότηση στον δάσκαλο για το αν πέτυχαν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος και οι δικοί του στόχοι (ομάδα Α)*
- *Συμβάλλει στη βελτίωση και την πρόοδο, δείχνει τι διδάχτηκε σωστά, τι έγινε κατανοητό ώστε να γίνουν οι απαιτούμενες αλλαγές και βελτιώσεις (Ομάδα Α)*
- *Ο μαθητής γνωρίζει τα δυνατά του σημεία, επιβεβαιώνει τις δυνατότητές του και συνειδητοποιεί παράλληλα τι πρέπει να προσέξει περισσότερο (Ομάδα Β)*

Η συγκριτική θεώρηση των απαντήσεων των δύο Ομάδων οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι φοιτητές της Ομάδας Β θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει κυρίως στην ανατροφοδότηση του μαθητή έναντι της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού υιοθετώντας περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις.

Η 2η ερώτηση «Τι αξιολογούμε;» αφορά στο αντικείμενο της αξιολόγησης. Η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων της 2ης ερώτησης ανέδειξε δύο (2) κατηγορίες και επτά (7) κώδικες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: *Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στη 2η ερώτηση (Τι αξιολογούμε;)*

Θέμα 2: Τι αξιολογούμε;		**Συχνότητες ανά Ομάδα**	
Κατηγορίες	**Κώδικες**	**ΟΜΑΔΑ Α**	**ΟΜΑΔΑ Β**
Το αντικείμενο της αξιολόγησης	1. γνώσεις, γνωστικές δεξιότητες	26 (100%)	12 (100%)
	2. ενδιαφέρον, συμμετοχή στο μάθημα, προσπάθεια, επιμέλεια	20 (76,9%)	7 (58,3%)
	3. αλληλεπίδραση συνεργατικότητα	8 (30,8%)	4 (41,6%)
	4. συναισθήματα μαθητών	5 (19,2%)	5 (41,7%)
	5. συμπεριφορά μαθητών	5 (19,2%)	3 (25%)
Οι νόρμες αναφοράς	6. επίδοση σε σχέση με τους στόχους, πραγματοκεντρική νόρμα	18 (69,2%)	5 (41,7%)
	7. ατομική πρόοδος στην πορεία του χρόνου, εξατομικευμένη νόρμα	7 (26,9%)	6 (50%)

Οι φοιτητές και των δύο ομάδων αναγνωρίζουν ομόφωνα ότι οι γνώσεις/γνωστικές δεξιότητες των μαθητών είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης. Αναφέρουν δευτερευόντως μία σειρά συμπεριφορών και στάσεων των μαθητών όπως το ενδιαφέρον, η συμμετοχή, η προσπάθεια, η επιμέλεια καθώς και η διάθεση για αλληλεπίδραση και συνεργατικότητα. Μερίδα φοιτητών θεωρεί ότι αντικείμενο της αξιολόγησης είναι εκτός των άλλων τα συναισθήματα των μαθητών και η συμπεριφορά τους στο μάθημα.

- *Η αξιολόγηση διαπιστώνει το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών κι αν κατέχουν την απαιτούμενη γνώση (Ομάδα Α)*
- *Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη συμμετοχή του μαθητή και την επιμέλεια και το ενδιαφέρον που επιδεικνύει για τις υποχρεώσεις του (Ομάδα Α)*
- *Η αξιολόγηση συλλέγει δεδομένα για τον βαθμό εμπέδωσης των γνωστικών αντικειμένων, για το κλίμα που επικρατεί στην τάξη και την συναισθηματική κατάσταση κάθε μαθητή, για το ενδιαφέρον του για τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και για την ίδια την προσωπικότητα και τις ιδιαιτερότητές του (Ομάδα Β)*

Η συγκριτική θεώρηση των απαντήσεων των δύο Ομάδων οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι φοιτητές της Ομάδας Α υιοθετούν προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, στην προσπάθεια και την επιμέλεια συγκριτικά με τους φοιτητές της Ομάδας Β οι οποίοι υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις της αξιολόγησης. Οι φοιτητές της Ομάδας Β υποστηρίζουν επίσης την εξατομικευμένη νόρμα αναφοράς δίνοντας έμφαση στην πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές στην πορεία του χρόνου έναντι της στιγμιαίας επίδοσης που αποτυπώνεται σε ένα τεστ.

Η 3η ερώτηση «Πώς αξιολογούμε;» αφορά στις διαδικασίες και στις πρακτικές που ακολουθούμε κατά την αξιολόγηση. Η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε δύο (2) κατηγορίες και δέκα (10) κώδικες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: *Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στην 3η ερώτηση (Πώς αξιολογούμε;)*

Θέμα 3: Πώς αξιολογούμε;		**Συχνότητες ανά Ομάδα**	
Κατηγορίες	**Κώδικες**	**ΟΜΑΔΑ Α**	**ΟΜΑΔΑ Β**
Τεχνικές αξιολόγησης	1. προφορική/γραπτή εξέταση (τεστ), ερωταποκρίσεις	23 (88,5%)	11 (100%)
	2. ασκήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος, κατ' οίκον εργασίες	13 (50%)	3 (25%)
	3. θέση κριτηρίων με βάση του στόχους	10 (38,5%)	6 (50%)
	4. εναλλακτικές τεχνικές (παρατήρηση, καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, κατασκευές κτλ.)	8 (30,8%)	10 (83,3%)
	5. ομαδικές συνθετικές εργασίες (project)	8 (30,8%)	9 (75%)
	6. διάλογος, συζήτηση στην τάξη	7 (26,9%)	6 (50%)
	7. ατομικός φάκελος μαθητή (portfolio)	7 (26,9%)	9 (75%)
	8. αυτοαξιολόγηση ετεροαξιολόγηση	7 (26,9%)	7 (58,3%)
Η διενέργεια της αξιολόγησης	9. συμβατή με τα χαρακτηριστικά των μαθητών	11 (42,3%)	4 (58,3%)
	10. συμβατή με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη μέθοδο διδασκαλίας	10 (38,5%)	5 (33,3%)

Οι απαντήσεις των φοιτητών δείχνουν ότι γνωρίζουν μία ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης, ανάμεσα στις οποίες υπερτερούν οι καθιερωμένες τεχνικές αξι-

ολόγησης όπως η προφορική/γραπτή εξέταση, τα τεστ και οι ερωταποκρίσεις. Αναφέρονται παράλληλα σε εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης (παρατήρηση, καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, κατασκευές κτλ.) κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στις ομαδικές συνθετικές εργασίες, στον διάλογο/συζήτηση, στον Ατομικό Φάκελο Μαθητή και στην αυτοξιολόγηση/ετεροαξιολόγηση.

- *Προφορική εξέταση, γραπτή εξέταση, εναλλακτικές μεθόδους όχι μόνο το επίπεδο των γνώσεων που κάθε μαθητής έχει κατακτήσει αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές του τις κλήσεις και τον συλλογισμό του, αξιολόγηση μέσω ζωγραφιάς, παιχνιδιού ρόλων, κατασκευής, πειράματος, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση (Ομάδα Α)*
- *Portfolio, συστηματική παρατήρηση – σημειώσεις, τεστ – ασκήσεις σύντομης απάντησης, ομαδοσυνεργατικές ασκήσεις – επίλυση προβλημάτων, αυτοαξιολόγηση – ετεροαξιολόγηση, περιγραφική αξιολόγηση (Ομάδα Β)*

Οι απαντήσεις των φοιτητών των δύο ομάδων δείχνουν ότι οι φοιτητές της Ομάδας Β συγκριτικά με τους φοιτητές της Ομάδας Α προκρίνουν σταθερά τις εναλλακτικές τεχνικές έναντι των παραδοσιακών. Ως προς τη διενέργεια της αξιολόγησης, οι φοιτητές και των δύο ομάδων θεωρούν ότι θα πρέπει να σχεδιάζεται ώστε να είναι συμβατή με τα χαρακτηριστικά των μαθητών και εναρμονισμένη με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας στην οποία εντάσσεται.

- *Η αξιολόγηση πρέπει να είναι συμβατή με τη μέθοδο διδασκαλίας και το γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών (Ομάδα Α)*
- *Ο εκπαιδευτικός σε ένα αρχικό στάδιο, γνωρίζει τους μαθητές του και διακρίνει κάποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του κάθε παιδιού, που θα τον βοηθήσουν να σχεδιάσει την αξιολόγηση (Ομάδα Β)*

Η 4η ερώτηση «Πώς διαχειριζόμαστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;», αφορά στην κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και στην επικοινωνία με τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε δύο (2) κατηγορίες και τέσσερις (4) κώδικες (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: *Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στην 4η ερώτηση (Πώς διαχειριζόμαστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;)*

Θέμα 4: Πώς διαχειριζόμαστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;		**Συχνότητες ανά Ομάδα**	
Κατηγορίες	**Κώδικες**	**ΟΜΑΔΑ Α**	**ΟΜΑΔΑ Β**
Διαχείριση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης	1. Ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία του και την πρόοδο των μαθητών του	25 (96,1%)	10 (83,3%)
	2. Ανατροφοδότηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό σχετικά με τη μαθησιακή του πρόοδο	14 (53,8%)	10 (83,3%)
	3. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για τη βαθμολόγηση των μαθητών	7 (26,9%)	4 (33,3%)
Ενημέρωση/ συνεργασία	4. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για την ενημέρωση των γονέων	2 (7,69%)	10 (83,3%)

Οι φοιτητές και των δύο ομάδων αναφέρονται στην ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τη διδασκαλία του και με την πρόοδο των μαθητών του καθώς και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές σχετικά με τη μαθησιακή τους πρόοδο. Λιγότεροι φοιτητές επισημαίνουν την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τη βαθμολόγηση των μαθητών.

- Τα *αποτελέσματα τα χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να δει σε τι επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές του και να προσαρμόσει το μάθημά του στα δεδομένα τους και για να αξιολογήσει ο ίδιος την διδασκαλία του (Ομάδα Α)*
- *Ο εκπαιδευτικός κάνει γνωστό στους γονείς το μαθησιακό και κοινωνι-*

κό επίπεδο των παιδιών τους μέσω βαθμολογίας σε κάθε τρίμηνο, ενημερώσεων στον χώρο του σχολείου, τηλεφώνου -αν χρειαστεί-, μικρών σημειωμάτων κτλ. (Ομάδα Β, 3)

Η σύγκριση των απαντήσεων των δύο ομάδων δείχνει ότι οι φοιτητές της Ομάδας Β αναγνωρίζουν σε μεγάλο ποσοστό την ανάγκη ενημέρωσης των γονέων συγκριτικά με τους φοιτητές της Ομάδας Α οι οποίοι αναφέρονται πολύ λιγότερο στην ανάγκη αυτή. Κανείς από τους φοιτητές των δύο ομάδων δεν αναφέρεται στο ζήτημα της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τους σκοπούς της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα συμπεράσματα της έρευνας βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν ήταν τα εξής:

Ως προς τη χρήση των εννοιών/όρων, οι φοιτητές και των δύο ομάδων φαίνεται ότι έχουν αποσαφηνίσει το θεωρητικό/εννοιολογικό πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της αξιολόγησης. Ως σκοπό της αξιολόγησης οι φοιτητές της Ομάδας Α αντιλαμβάνονται κυρίως τον έλεγχο της επίτευξης των διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα ενώ οι φοιτητές της Ομάδας Β αναφέρονται επιπλέον σε ευρύτερες κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις της αξιολόγησης. Και οι δύο ομάδες προτάσσουν τη διαμορφωτική λειτουργία έναντι της αθροιστικής, αναγνωρίζοντας τον κεντρικό ρόλο της ανατροφοδότησης. Προτάσσουν ωστόσο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έναντι της ανατροφοδότησης του μαθητή, παρατήρηση η οποία επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες έρευνες σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Siegel & Wissehr, 2011). Διαπιστώνεται εξ αυτού η ανάγκη καλύτερης εμπέδωσης της έννοιας της διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία επικεντρώνεται στην ανατροφοδότηση του μαθητή με σκοπό την προαγωγή της μάθησης.

Οι φοιτητές στο σύνολό τους αναφέρουν ως βασικό αντικείμενο της αξιολόγησης τις γνώσεις και τις γνωστικές δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές ενώ αρκετοί κάνουν επιπλέον μνεία στο ενδιαφέρον, στη συμμετοχή, στην προσπάθεια και στην επιμέλεια που επιδεικνύουν αναφορικά με τις ακαδημαϊκές τους κυρίως υποχρεώσεις. Οι κοινωνικοσυναισθηματικού χαρακτήρα ικανότητες και στάσεις αναφέρονται δευτερευόντως και κυρίως από τους φοιτητές της Ομάδας Β, διαπίστωση η οποία επιβεβαιώνεται από προγενέστερες έρευνες (James & Pedder, 2006). Ως προς τη νόρμα αναφοράς οι φοιτητές της Ομάδας Α προτάσσουν την πραγματοκεντρική ενώ οι φοιτητές της Ομάδας Β την εξατομικευμένη νόρμα. Θεωρούμε ότι ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός των φοιτητών της Ομάδας Α είναι εν μέρει αναμενόμενος και δικαιολογημένος αν

λάβουμε υπόψη μας ότι προορίζονται να δραστηριοποιηθούν επαγγελματικά στη βαθμίδα του Λυκείου.

Όλοι οι φοιτητές φαίνεται ότι έχουν αποκτήσει αρκετά καλή γνώση των μεθόδων και των τεχνικών αξιολόγησης. Οι φοιτητές της Ομάδας Α αναφέρονται περισσότερο στις παραδοσιακές τεχνικές ελέγχου της ακαδημαϊκής επίδοσης που έχουν επίκεντρο τον εκπαιδευτικό ενώ οι φοιτητές της Ομάδας Β κάνουν επιπλέον λόγο για εναλλακτικές τεχνικές αναγνωρίζοντας την ανάγκη διαφοροποίησης της αξιολόγησης ανάλογα με τις ατομικές διαφορές των μαθητών (Young & Jackman, 2014). Αρκετοί φοιτητές και των δύο ομάδων αναφέρονται επιπροσθέτως σε πλαίσια κριτηρίων, αυτοσχέδιες ρουμπρίκες και άλλα εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης, γεγονός το οποίο μαρτυρά την εξοικείωσή τους με πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης της καθημερινής σχολικής εργασίας. Οι περιορισμένες αναφορές σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης/ετεροαξιολόγησης, κυρίως από τους φοιτητές της Ομάδας Α, φανερώνουν την επικράτηση παλιότερων αντιλήψεων σύμφωνα με τις οποίες η ανατροφοδότηση του μαθητή εκπορεύεται κυρίως από τον εκπαιδευτικό και πολύ λιγότερο από τον ίδιο τον μαθητή ή τους συμμαθητές του (Wiliam, 2011· Havnes et al., 2012). Στους φοιτητές της Ομάδας Β είναι περισσότερο ενισχυμένη η διάθεση ενεργοποίησης των μαθητών σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης.

Η διαχείριση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης συνδέεται για τους φοιτητές της Ομάδας Α κυρίως με την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, λιγότερο με την ανατροφοδότηση του μαθητή και σχεδόν καθόλου με την ενημέρωση των γονέων των μαθητών. Υιοθετώντας συγκριτικά μία περισσότερο μαθητοκεντρική προσέγγιση, οι φοιτητές της Ομάδας Β επικεντρώνονται περισσότερο στην ανατροφοδότηση του μαθητή έναντι του εκπαιδευτικού και αναγνωρίζουν την ανάγκη αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την ενημέρωση των γονέων των μαθητών. Εκείνο το οποίο δεν εμφανίζεται καθόλου στις απαντήσεις των φοιτητών είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας καθώς και μεταξύ αυτών και των στελεχών της εκπαίδευσης προς όφελος των μαθητών. Η έλλειψη πνεύματος αλληλεπίδρασης και συνεργασίας εντοπίζεται ως εύρημα και σε άλλες έρευνες (Allal, 2013).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι φοιτητές και των δύο ομάδων έχουν αναπτύξει καλή γνώση του βασικού θεωρητικού/εννοιολογικού πλαισίου της αξιολόγησης καθώς και μιας ποικιλίας παραδοσιακών και εναλλακτικών πρακτικών για τις οποίες φαίνεται ότι γνωρίζουν τον τρόπο αξιοποίησής τους κατά τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία. Αντιλαμβάνονται επίσης τη σύνδεση μεταξύ της αξιολόγησης, της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών καθώς και την ανάγκη σχεδιασμού της κατάλληλης αξιολόγησης για κάθε εκπαιδευτική

περίσταση. Συνειδητοποιούν επίσης την ανάγκη αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την ανατροφοδότηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών. Οι φοιτητές στο σύνολο τους αναγνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις δυνατότητες αξιοποίησης της αξιολόγησης για τη διάγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών και για τον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων για την υποστήριξη της μάθησης. Τα παραπάνω δείχνουν ότι έχουν εξοικειωθεί με ουσιώδεις διαστάσεις του γραμματισμού στην αξιολόγηση. Σημεία τα οποία χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία είναι η ενίσχυση του ρόλου των μαθητών στις διαδικασίες της αξιολόγησής τους και της αξιολόγησης των συμμαθητών τους. Θα πρέπει επίσης να συνειδητοποιηθούν οι δυνατότητες που παρέχει η συνεργασία του αξιολογητή εκπαιδευτικού με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη εντός και εκτός της σχολικής μονάδας ώστε τα οφέλη από τη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης να μεγιστοποιηθούν και να αναπτυχθεί περιβάλλον εξωστρέφειας και συναντίληψης. Τέλος, η σύγκριση των απαντήσεων των δύο ομάδων δείχνει ότι η προϋπάρχουσα παιδαγωγική κατάρτιση βοηθάει τους φοιτητές να υιοθετούν περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις κατά τον σχεδιασμό και τη διενέργεια διαδικασιών αξιολόγησης οι οποίες εναρμονίζονται με τις πιο σύγχρονες εκδοχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της «αξιολόγησης για τη μάθηση».

6. Περιορισμοί της έρευνας

Δεδομένου ότι οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις επισημαίνουν εμφατικά τις κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις του γραμματισμού στην αξιολόγηση, αναγνωρίζουμε ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αναδεικνύει πρωτίστως γνωστικές διαστάσεις και δευτερευόντως διαθέσεις και στάσεις των ερωτωμένων. Ένας δεύτερος περιορισμός της έρευνας αναφέρεται στον αριθμό των φοιτητών που συμμετείχαν σε αυτήν. Το μάθημα της αξιολόγησης ανήκει στα επιλεγόμενα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και επομένως, οι φοιτητές της Ομάδας Β που παρακολούθησαν το μάθημα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο αποτελούν μέρος μόνο του συνόλου των φοιτητών. Ως εκ τούτου, η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική του συνόλου των φοιτητών του Τμήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles,*

Policy & Practice, *20*(1), 20-34, DOI: 10.1080/0969594X.2012.736364

Andrade, H. L. (2013). Classroom assessment in the context of learning theory and research. In J. H. McMillan (Ed.), *Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 17-34). SAGE Publications, Inc.

Conn, C. A., Bohan, K. J., Bies-Hernandez, N. J., Powell, P. J., Sweeny, S. P., Persinger, L. L., & Persinger, J. D. (2022). Expected data literacy knowledge and skills for early career teachers: Perspectives from school and district personnel. *Teaching and Teacher Education*, *111*, 1-12, https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103607

Gotch, C. M., & French, B. F. (2014). A systematic review of assessment literacy measures. *Educational Measurement: Issues and Practice, 33*(2), 14–18. doi:10.1111/emip.12030

Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, *38*(1), 21–27.

Brookhart, S. M. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice Spring*, *30*(1), 3–12.

Chen, P. (2005). Teacher candidates' assessment literacy. *Academic Exchange Quarterly*, *62*(5), 62–66.

DeLuca, C., Chavez, T., & Cao, C. (2013). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: The role of pre-service assessment education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *20*(1), 107–126.

DeLuca, C., Klinger, D., Pyper, J., & Woods, J. (2015). Instructional rounds as a professional learning model for systemic implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*(1), 122-139.

Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 607–612.

Herppich, S., Praetorius, A. K., Förster, N., Glogger-Frey, I., Karst, K., Leutner, D., et al. (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, *76*, 181-193.

Hill, M. F., Cowie, B., Gilmore, A., & Smith, L. F. (2010). Preparing assessment-capable teachers: What should pre-service teachers know and be able to do? *Assessment Matters*, *2*, 44-64.

James, M., & Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learn-

ing practices and values. *Curriculum Journal, 17*(2), 109–138. doi:10.1080/09585170600792712

Livingston, K. & Hutchinson, C. (2017). Developing teachers' capacities in assessment through career-long professional learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *24*(2), 290-307, DOI: 10.1080/0969594X.2016.1223016

Looney, A. Cumming, J., Van Der Kleij, F. & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, *25*(5), 442-467, DOI: 10 .1080/0969594X.2016.1268090

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Πεδίο.

Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του Μαθητή, Στο Δ. Βλάχος, Ι. Α. Δαγκλής & Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σσ. 241-280), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax _poiot_ xar_ prot _deft_ ekp/poiot_ekp_erev/s_241_280.pdf

Popham, W. J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, *62*(1), 82–83.

Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, *46*(4), 265-273.

Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and teacher Education*, *84*, 128-138, https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003

Siegel, M. A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the Plunge: Preservice Teachers' Assessment Literacy. *Journal of Science Teacher Education*, *22*(4), 371-391, DOI: 10.1007/s10972-011-9231-6

Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, *72*(7), 534– 539.

Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *The Phi Delta Kappan*, *87*(4), 324-328.

Torrance, D., & Forde, C. (2017) Redefining what it means to be a teacher through professional standards: implications for continuing teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *40*(1), 110-126, DOI: 10.1080/02619768.2016.1246527

Τσιπλητάρης, Αθ., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Διάδραση.

Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment lit-

eracy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, *30*(3), 749–770.

Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, *58*, 149-162. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010

Young, J. E. J., & Jackman, M. G. (2014). Formative assessment in the Grenadian lower secondary school: Teachers' perceptions, attitudes and practices. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21*(4), 398–411. doi:10.1080/0969594X.2014.919248

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, *37*(1), 3–14.

Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *Australian Educational Researcher*, *40*(2), 241-256.

Abstract

The purpose of the study is to investigate the level of assessment literacy acquired by the preservice teachers in the context of their university education. Undergraduate students from two Greek universities participated in the research and were asked to answer *the four open questions of R. J. Stiggins* (1991). The research data were analyzed and quantified using the method of content analysis. The results of the survey showed that the students acquired basic knowledge and literacy skills in assessment, noting some deficiencies in the areas of self/peer-assessment, differentiated assessment, collaboration between teachers and with students' parents. The research highlighted the dimensions of assessment on which university education should focus in the future in order to prepare future teachers for their role as assessors and for the demands of the educational practice.

Key-words: classroom assessment, formative assessment, assessment literacy, university education of preservice teachers

Ελισάβετ Λαζαράκου
Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α.
Ναυαρίνου 13Α, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 210 3688011
E-mail: elazarak@primedu.uoa.gr

Εφαρμογές θεάτρου και δράματος για τη βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας σε δίγλωσσους αναγνώστες

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης,
Μαρία Κλαδάκη, Νικόλαος Ανδρεαδάκης

1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση, μια θεμελιώδης γνωστική διαδικασία, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση γνώσεων και στην επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών. Πρόκειται για μια δεξιότητα που συνεπάγεται όχι μόνο την αναγνώριση και κατανόηση γραπτών συμβόλων αλλά και την αφομοίωση και επεξεργασία γλωσσικών δομών. Όταν οι αναγνώστες επιχειρούν να υπερβούν τη μητρική τους γλώσσα για να κατακτήσουν μια άλλη κατά την εκπαίδευσή τους ως αναδυόμενα δίγλωσσα άτομα, η πολυπλοκότητα επιτείνεται, δημιουργώντας σφάλματα που μπορεί να εκτείνονται πέρα από βασικές παρερμηνείες που αφορούν είτε στα φωνολογικά χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας είτε σε πιο περίπλοκα συντακτικά και σημασιολογικά γνωρίσματα της γλώσσας στόχου (Grabe & Stoller, 2023).

Σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, οι αναγνωστικές προκλήσεις συχνά εκδηλώνονται με μοναδικό τρόπο . Για παράδειγμα, ένας αναγνώστης με επάρκεια στην κύρια γλώσσα του μπορεί να έρχεται αντιμέτωπος με φωνητικές, μορφολογικές ή συντακτικές δυσκολίες σε μια δεύτερη γλώσσα. Αυτές οι αποκλίσεις οδηγούν συχνά σε αναγνωστικά λάθη, τα οποία, ενώ είναι φυσικά στα αρχικά στάδια της γλωσσικής κατάκτησης, μπορούν να εμποδίσουν την ευχέρεια και την κατανόηση, αν δεν αντιμετωπιστούν. Η κατανόηση της προέλευσης και της φύσης αυτών των λαθών είναι επιτακτική ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς που στοχεύουν να σχεδιάσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που απορρέουν από το εφαρμοσμένο θέατρο στον αναγνωστικό εγγραμματισμό των δίγλωσσων ατόμων παρουσιάζουν δυνατότητες για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων (Stinson & Winston, 2011· Holman, 2022). Το θέατρο στην Εκπαίδευση, με ρίζες στη βιωματική και δραστηριοκεντρική εκμάθηση προσφέρει ένα δυναμικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στη δέσμευση, την αλληλεπίδραση και την εμβάθυνση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ανάγνωση δεν αφορά αποκλειστικά την αποκωδικοποίηση γραπτών συμβόλων, αλλά τη συνολική κατανόηση, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ερμηνεία του πλαισίου (Medina, Perry, Lee, & Deliman, 2021).

Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα μελέτη στοχεύει να εμβαθύνει σε ζητήματα αναγνωστικής επιτέλεσης σε μια δεύτερη γλώσσα, εστιάζοντας ιδιαίτερα στα νέα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Με την ενσωμάτωση της παιδαγωγικής του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιδιώκεται η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας διδακτικών μεθόδων της στη μείωση των αναγνωστικών λαθών. Η εφαρμογή μεθοδολογιών που βασίζονται στο θέατρο, από το παιχνίδι ρόλων, το θέατρο αναγνωστών έως την διερευνητική δραματοποίηση και τη δραματοποιημένη αφήγηση, θα μπορούσε ενδεχομένως να προσφέρει στους αναγνώστες αποτελεσματικούς τρόπους για να αντιμετωπίσουν, να κατανοήσουν και να διορθώσουν τα σφάλματα κατά την ανάγνωση, βελτιώνοντας συνάμα την ευχέρειά και την ακρίβειά τους.

2. Παιδαγωγική του θεάτρου, αναγνωστικά λάθη και ακρίβεια της ανάγνωσης

Στο ταξίδι της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας οι μαθητές συχνά βρίσκονται σε έναν αγώνα γλωσσικών προκλήσεων. Από τον περίπλοκο συντονισμό σε φωνητικό επίπεδο μέχρι τη διαχείριση των λεπτών αποχρώσεων της σημασιολογίας και της σύνταξη, η πράξη της ανάγνωσης σε μια δεύτερη γλώσσα μπορεί να οδηγήσει σε διάφορα λάθη. Σύμφωνα με την ταξινομία των αναγνωστικών λαθών της Παντελιάδου και της Πατσιοδήμου (2007) αυτά μπορούν να διακριθούν σε δύο γενικές κατηγορίες. Αυτά που αφορούν σφάλματα αποκωδικοποίησης του γλωσσικού κώδικα και σφάλματα κατανόησης. Σε επίπεδο αποκωδικοποίησης τα λάθη κατηγοριοποιούνται σε πέντε τύπους: Α) Ο τύπος Α σφαλμάτων περιλαμβάνει λάθη αφαίρεσης, παράλειψης, προσθήκης, αντικατάστασης και μετάθεσης φωνήματος (*λ.χ. χούρνος αντί φούρνος*), Β) Ο τύπος Β σφαλμάτων περιλαμβάνει λάθη αφαίρεσης, παράλειψης, προσθήκης, αντικατάστασης και μετάθεσης συλλαβής (*λ.χ. παλλάρηλα αντί παράλληλα).* Γ) Ο τύπος Γ σφαλμάτων περιλαμβάνει λάθη τονισμού (*λ.χ. σημαιοφορός αντί σημαιοφόρος).* Δ) Ο τύπος Δ σφαλμάτων περιλαμβάνει λάθη αντικατάστασης λέξης με κάποια άλλη (*λ.χ. καναπές αντί ξαναπές*) και Ε) Ο τύπος Ε περιλαμβάνει σφάλματα παράλειψης λέξεων. Σε επίπεδο κατανόησης τα λάθη κατηγοριοποιούνται στις εξής κατηγορίες: Α) λάθη κυριολεκτικής κατανόησης που παρουσιάζονται όταν ο μαθητή/τρια δεν μπορεί να βρει πληροφορίες που δίνονται άμεσα στο κείμενο για να απαντήσει, Β) λεξιλογικά λάθη κατανόησης που παρουσιάζονται όταν ο μαθητή/τρια δεν μπορεί να βρει τη σημασία μιας άγνωστης ή μη οικίας λέξης, Γ) λάθη αδυναμίας παράφρασης μιας αυθεντικής πρότασης του κειμένου για να εξάγεται κάποιο συμπέρασμα, Δ) λάθη επιλογής κατάλληλου τίτλου για ένα κείμενο που συνδέεται με αδυναμία σφαιρι-

κής κατανόησης, Ε) Λάθη εκτίμησης και εξαγωγής συμπεράσματος και τέλος Στ) Λάθη στην εύρεση ασυνέπειας με το κείμενο. Τα λάθη κατά την αναγνωστική επιτέλεση, ενώ αποτελούν φυσικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, αναδεικνύουν την ανάγκη για καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθοδολογίες παρέμβασης προκειμένου να μειώνονται με το πέρασμα του χρόνου και την εκπαίδευση.

Προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται στις τέχνες κερδίζουν όλο και περισσότερο χώρο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η αξιοποίηση θεατρικών μεθόδων και τεχνικών κατά τη διδασκαλία δεν αποτελούν απλά εργαλεία καλλιτεχνικής έκφρασης, αλλά έχουν σημαντικές προεκτάσεις στις μαθησιακές επιδόσεις, ιδίως στον τομέα της ανάγνωσης και των σχετικών δεξιοτήτων (Young, Paige, & Rasinski, 2022). Όταν οι μαθητές εμπλέκονται με θεατρικές τεχνικές και μεθόδους, δεν συμμετέχουν απλώς σε μια δραστηριότητα- βυθίζονται σε ένα διαδραστικό περιβάλλον που αντικατοπτρίζει τις γλωσσικές προκλήσεις της πραγματικής ζωής. Το μαθησιακό πλαίσιο που δημιουργείται από την ενσωμάτωση των θεατροπαιδαγωγικών μεθοδολογιών δύναται να ασκήσει επίδραση στις αναπτυσσόμενες ικανότητες των ατόμων, τα οποία κατασκευάζουν αφηρημένες γλωσσικές και γνωστικές αναπαραστάσεις μέσω των θεατρικών και των δραματικών τεχνικών που στη συνέχεια μεταφέρονται σε κοινωνικούς, γλωσσικούς και αναγνωστικούς τομείς (Vygotsky, 1978· Melville & Farran, 2021· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023a· 2023c).

Ένα παράδειγμα μιας αποτελεσματικής μεθοδολογίας που στηρίζεται στις τέχνες, βασίζεται στην παραπάνω φιλοσοφία και στοχεύει στη βελτίωση της των αναγνωστικών δεξιοτήτων είναι η διδακτική προσέγγιση του θεάτρου αναγνωστών. Όταν ένας μαθητής αναλαμβάνει έναν χαρακτήρα, μπαίνει σε καταστάσεις όπου πρέπει να προσαρμόσει τον ρυθμό, τον τόνο και τον ρυθμό της ανάγνωσης ώστε να ταιριάζει με την προσωπικότητα και το πλαίσιο του χαρακτήρα που ερμηνεύει. Αυτό φυσικά προάγει μια πιο ρευστή εμπειρία ανάγνωσης, ωθώντας τον αναγνώστη να βελτιώσει την ευχέρεια της ανάγνωσής του μέσα από πρόβες ανάγνωσης με το κείμενο. Αναθέτοντας σενάρια στους μαθητές για σκηνική ανάγνωση τους δίνεται μια απτή δομή της γλώσσας. Η ουσία της παραστασιακής εκτέλεσης ενός σεναρίου τους αναγκάζει με ευχάριστο τρόπο να είναι ακριβείς. Με την πάροδο του χρόνου, αυτή η πρακτική όχι μόνο μειώνει τα αναγνωστικά λάθη αλλά συμβάλει και στην εμπέδωση της αίσθησης του γλωσσικού ρυθμού και της προσωδίας. Στην μεταανάλυση των Mastrothanasis, Kladaki και Andreou (2023) αλλά και σε αρκετές μελέτες άλλων μελετητών (Young, Stokes, & Rasinski, 2017· Young & Rasinski, 2018· Stokes & Young, 2018· Young, Durham, Miller, Rasinski, & Lane, 2019· Young, Mohr, & Landreth, 2020· Keehn, 2003), αναδείχθηκε η συμβολή της μεθόδου

του θεάτρου των αναγνωστών στη βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας και ευχέρειας για μαθητές που είτε αντιμετωπίζουν, είτε όχι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, συμβάλλοντας στη μείωση των αναγνωστικών λαθών. Ένας άλλος τρόπος αποτελεσματικής διδακτικής προσέγγισης που αξιοποιεί τη δραματική τέχνη είναι η παρουσίαση δραματοποιημένων ιστοριών (Winston, 2022· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023c). Με αυτή τη μεθοδολογία, οι μαθητές χρησιμοποιούν τη διερευνητική δραματοποίηση για να αναπτύξουν δεξιότητες αναλυτικής σκέψης και αναγνωστικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση του νοήματος. Διαμέσου αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μετά από πρόβες να ερμηνεύουν σε κοινό ιστορίες που έχουν διαβάσει με μια νέα και πρωτότυπη οπτική, οδηγώντας σε βελτιωμένη κατανόηση.

Πολλοί ερευνητές του πεδίου έχουν αναδείξει ότι οι πρόβες των μαθητών για σκηνικά δρώμενα ή παραστάσεις, στοιχείο των μεθοδολογιών της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, επικουρούν στην μείωση των αναγνωστικών λαθών. Αυτές οι πρόβες στην ουσία αποτελούν φυσικές διαδικασίες επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης, οι οποίες βοηθούν στην ελαχιστοποίηση των λαθών (Mraz et al., 2013· Hautala, Ronimus, & Junttila, 2023· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023b). Όπως αναφέρουν οι LaBerge & Samuel (1974) και ο Samuels (1979), αποτελούν φυσικές διαδικασίες επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης, οι οποίες βοηθούν στην ελαχιστοποίηση των αναγνωστικών λαθών. Μάλιστα η καλλιτεχνική φύση των μεθόδων αυτών συμβάλλει στη διατήρηση χαμηλών επιπέδων αναγνωστικού άγχους των μαθητών (Mastrothanasis, Zervoudakis, Kladaki, & Tsafarakis, 2023), στοιχείο που διευκολύνει τη συγκέντρωση των μαθητών στο αναγνωστικό του έργο.

3. Σκοπός της μελέτης, ερευνητική υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα

Ο πρωταρχικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα παιδαγωγικών μεθοδολογιών που βασίζονται στο θέατρο για τη μείωση των αναγνωστικών λαθών μεταξύ αναδυόμενων δίγλωσσων αναγνωστών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Δεδομένης της αυξανόμενης ποικιλομορφίας και των μοναδικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού, η παρούσα μελέτη στοχεύει να συμβάλει σε παιδαγωγικές πρακτικές που διευκολύνουν την αναγνωστική ευχέρεια, την αναγνωστική ακρίβεια και την αναγνωστική κατανόηση για αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό. Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία, μονάχα ενδείξεις παρουσιάζονται για αυτή την ομάδα του μαθητικού πληθυσμού (McCauley & McCauley, 1992· Carger, 2004· Graham, Silva, & Restrepo, 2023).

Βασική μας ερευνητική υπόθεση είναι ότι η εφαρμογή παιδαγωγικών τεχνικών και μεθόδων βασισμένων στο θέατρο θα οδηγήσει σε στατιστικά σημαντική μείωση των αναγνωστικών λαθών στους δίγλωσσους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Ως προς την ερευνητική, αυτή, υπόθεση διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

(1) Η αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών μεθοδολογιών, όπως αυτή του θεάτρου αναγνωστών και της δραματοποιημένης αφήγησης, θα οδηγήσει σε σημαντική μείωση των σφαλμάτων αποκωδικοποίησης κατά την ανάγνωση από αναδυόμενα δίγλωσσους μαθητές;

(2) Η εκπαιδευτική αξιοποίηση μεθόδων που βασίζονται στο θέατρο θα συμβάλλουν στην σημαντική μείωση των σφαλμάτων κατανόησης;

4. Μέθοδος

4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός και εκπαιδευτική παρέμβαση

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε οιωνοί πειραματικός σχεδιασμός (Hudson & Llosa, 2015· Gopalan, Rosinger, & Ahn, 2020) μεταξύ τριών μαθητικών ομάδων (δύο πειραματικών και μίας ομάδας ελέγχου), με προμέτρηση και μεταμέτρηση, με διάστημα παρέμβασης τις εφτά εβδομάδες για τις πειραματικές ομάδες.

Αρχικά, αφού εξασφαλίστηκαν οι άδειες για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι συμμετέχοντες μαθητές έλαβαν έναν μοναδικό κωδικό για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και την καλύτερη διαχείρισή τους στις ποικίλες φάσεις της έρευνας. Ακολούθως χωρίστηκαν στις τρεις ομάδες μελέτης μέσω τυχαίας κατανομής των τάξεών τους σε αυτές. Στη συνέχεια, αφού αξιολογήθηκαν τα αναγνωστικά τους λάθη (προμέτρηση) βάσει του εργαλείου που περιγράφεται σε επόμενη ενότητα, πραγματοποιήθηκε παρέμβαση συνολικής διάρκειας 700 λεπτών κατανεμημένη σε χρονικό διάστημα 7 εβδομάδων (20 λεπτά καθημερινά), βάσει του ερευνητικού σχεδιασμού.

Οι δραστηριότητες των δύο πειραματικών ομάδων σχεδιάστηκαν στη φιλοσοφία αντίστοιχων παρεμβάσεων βασισμένων στο εφαρμοσμένο θέατρο προκειμένου να υπάρχουν ελάχιστες διδακτικές διαφορές στις παρεμβάσεις. Η πρώτη πειραματική ομάδα (Π1) αποτελείτο από μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκε ως εκπαιδευτική παρέμβαση η θεατροπαιδαγωγική μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών για τη διδακτική της ανάγνωσης (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023c). Πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης, διεξήχθησαν δοκιμασίες προμέτρησης των αναγνωστικών τους λαθών, ενώ μετά την παρέμβαση ακολούθησαν αντίστοιχες δοκιμασίες μεταμέτρησης. Αντίστοιχα

η δεύτερη πειραματική ομάδα (Π2) αποτελείτο από μαθητές οι οποίοι έλαβαν μέρος σε παρεμβάσεις που βασίζονταν στη δραματοποιημένη αφήγηση ιστοριών (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023c). Όπως και στην πρώτη πειραματική ομάδα, έγινε μία προμέτρηση των αναγνωστικών τους λαθών πριν από την παρέμβαση και μια μεταμέτρηση έπειτα από αυτή. Τέλος, η Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) ήταν η ομάδα όπου οι μαθητές δεν υποβλήθηκαν σε καμία παρέμβαση, λειτουργώντας ως η ομάδα αναφοράς της έρευνας. Προκειμένου να γίνει συγκρίσιμη η επίδοσή τους με τις άλλες δύο ομάδες, διενεργήθηκαν αντίστοιχες δοκιμασίες προμέτρησης και μεταμέτρησης των αναγνωστικών τους λαθών.

4.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 388 αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά από τις τελευταίες τρεις τάξεις του δημοτικού σχολείου με μέση ηλικία 10,66 έτη (τ.α.= 1,57). Όλοι τους φοιτούσαν σε σχολεία διάφορων περιοχών από όλη την Ελλάδα και αξιοποιούσαν τουλάχιστον και ένα δεύτερο γλωσσικό κώδικα για να εξυπηρετήσουν ζωτικές επικοινωνιακές τους λειτουργίες ή ήταν μέλη μιας γλωσσικής μειονότητας, βάσει του εννοιολογικού προσδιορισμού των αναδυόμενα δίγλωσσων ατόμων του Graham και των συνεργατών του (2023). Το συνολικό δείγμα θεωρήθηκε ικανοποιητικό αν λάβουμε υπόψιν ότι ένα δείγμα N = 338 θεωρείται επαρκές για τη δοκιμή της υπόθεσης της μελέτης σε προσδοκώμενο επίπεδο σημαντικότητας 5% (α=0,05), μέγεθος επίδρασης 0,25 και προσδοκώμενης ισχύος στο 90% (1-β= 0,90), όπως είχε υπολογιστεί εκ των προτέρων με το G*Power vesion 3.1.9.6. (Erdfelder, Faul, & Buchner, 1996).

Από το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη τα 229 (59%) ήταν αγόρια, ενώ τα 159 (41%) ήταν κορίτσια. Τα 127 (32,7%) φοιτούσαν στη Δ’, τα 123 (31,7%) στην Ε’ και 138 (35,6%) στη ΣΤ’ τάξη του δημοτικού. Τα 231 (59,5%) από αυτά είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και είχαν παρακολουθήσει ελληνικό νηπιαγωγείο. Αντιθέτως, 157 (40,5%) γεννήθηκαν σε άλλες χώρες, όπως Αλβανία (57,96%), Αφγανιστάν (8,28%), Ρουμανία (4,46%), Βουλγαρία (4,46%) και άλλες (24,84%), και είχαν περάσει κατά μέσο όρο 5,62 έτη (τ.α.= 2,48) από τη ζωή τους στην Ελλάδα. Ελληνικό νηπιαγωγείο είχαν παρακολουθήσει τα 62 (39,49%) ενώ τα 95 (60,51%) δεν είχαν. Επίσης, τουλάχιστον ένας από τους γονείς των μαθητών είχε ως μητρική γλώσσα μια άλλη από τα νέα ελληνικά.

Αναφορικά με την κατανομή των παιδιών στις ομάδες της έρευνας, 149 (38,40%) κατατάχθηκαν στην ομάδα Π1, 155 (39,95%) στην Π2 και 84 (21,65%) στην ΟΕ με τις προαναλύσεις να καταδεικνύουν ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων όσον αφορά το φύλο (p = 0,37), την

τάξη (p = 0,37), τη χώρα προέλευσης (p = 0,74), την ηλικία (p = 0,17), το επίπεδο ελληνομάθειας (p = 0,05).ή τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα (p = 0,62).

4.3. Εργαλεία έρευνας

Για την ποσοτική αξιολόγηση των αναγνωστικών λαθών αξιοποιήθηκε πρωτόκολλο καταγραφής και ανάλυσης των αναγνωστικών σφαλμάτων των μαθητών. Αυτό περιλάμβανε δύο επίπεδα καταγραφής λαθών. Αυτά που αφορούν στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης και αυτά που αφορούν στο επίπεδο της κατανόησης, σύμφωνα με την ταξινομία αναγνωστικών λαθών των Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2007).

Ως εργαλείο το πρωτόκολλο που αξιοποιήθηκε αποτελεί μια άτυπη μορφή αξιολόγησης της αναγνωστικής επίδοσης του μαθητή. Όσον αφορά στη χρήση και την αξιοποίησή του, ο εκπαιδευτικός του τμήματος στο πλαίσιο της αναγνωστικής αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας από την ανάγνωση του κειμένου της άσκησης 4 του Τεστ Ανάγνωσης-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), σημειώνει τα λάθη αποκωδικοποίησης στο πρώτο μέρος του πρωτοκόλλου και χαρακτηρίζει σημειώνοντας τον τύπο του λάθους με βάση τις προκαθορισμένες κατηγορίες. Για την συμπλήρωση του δεύτερου μέρους του πρωτοκόλλου που αφορά στα λάθη κατανόησης, ο εκπαιδευτικός καταγράφει τον αριθμό των λαθών που έκανε ο/η αξιολογούμενος/η μαθητής/τρια στην άσκηση 10 του Τεστ Ανάγνωσης-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), ανάλογα με τη φύση του λάθους στη λανθασμένη ερώτηση, βάσει της κατηγοριοποίησης που δίνεται. Σημειώνεται ότι για την κατάταξη των λαθών κατανόησης στις παραπάνω κατηγορίες αξιοποιήθηκε η άσκηση 10 του Τεστ Ανάγνωσης-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) που αφορά στην αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης τριών κειμένων. Τέλος, υπολογίστηκε η αθροιστική συχνότητα των λαθών των δύο παραπάνω κατηγοριών για την εξαγωγή συνολικών ποσοτικών δεδομένων.

4.4. Αναλύσεις

Τα αριθμητικά δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των πρωτοκόλλων αξιολόγησης αναγνωστικών λαθών κατά την προμέτρηση και τη μεταμέτρηση μεταφέρθηκαν στο Jamovi για στατιστική ανάλυση. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν: Α) η ομάδα των μαθητών, με τρία επίπεδα, ήτοι: α) ομάδα εφαρμογής θεάτρου των αναγνωστών (Π1), β) ομάδα εφαρμογής δραματοποιημένης αφήγησης (Π2) και γ) ομάδα τυπικής διδασκαλίας (Ομάδα ελέγχου, ΟΕ) και Β) ο χρόνος συμπλήρωσης των πρωτοκόλλων αξιολόγησης των αναγνωστικών λαθών, με δύο επίπεδα, ήτοι: α) πριν την παρέμβαση, β)

μετά την παρέμβαση. Ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν οι αθροιστικές τιμές των αναγνωστικών σφαλμάτων σε: α) επίπεδο αποκωδικοποίησης, β) επίπεδο κατανόησης και γ) του συνολικού αριθμού των αναγνωστικών λαθών.

Την παραπάνω διαδικασία ακολούθησε η αξιολόγηση της κατανομής των δεδομένων με την κύρια επεξεργασία να περιλαμβάνει περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες μεταβλητές στη βάση της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων και της διερεύνησης της ερευνητικής υπόθεσης. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκε το t-test για ζευγαρωτές μετρήσεις (προμέτρηση-μεταμέτρηση) και η ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) για τη διερεύνηση της ερευνητικής υπόθεσης. Η ανάλυση της συνδιακύμανσης χρησιμοποιήθηκε για την προσαρμογή των τιμών στις μεταμετρήσεις ώστε να ελεγχθούν τυχόν προϋπάρχουσες διαφορές στις τιμές των ομάδων κατά την προμέτρηση, διατηρώντας πλεονέκτημα στην ανάλυση, έναντι μιας one-way ANOVA (Wan, 2020).

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων και η αποτελεσματικότητα των μεθοδολογιών ερμηνεύθηκαν με βάση την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών και του μεγέθους των επιδράσεων. Για τον Grabe (2009) οι αποτελεσματικές αναγνωστικές παρεμβάσεις που αφορούν δίγλωσσους μαθητές μπορεί να επιφέρουν ένα μέσο μέγεθος επίδρασης της τάξης του 0,41 για την αναγνωστική τους ικανότητα, οπότε με αυτό ως γενικό κριτήριο αποδοτικότητας, τα μεγέθη των επιδράσεων υπολογίστηκαν μέσω του δείκτη Cohen's d (d_C) με τιμές κοντά στο 0,2 να χαρακτηρίζονται ως μικρά, κοντά στο 0,50 ως μεσαία και κοντά στο 0,80 ως μεγάλα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Γενικά, τιμές μεγαλύτερες του 0,25 (Tallmadge, 1977) ή του 0,33 στα μεγέθη των επιδράσεων θεωρούνται πρακτικά σημαντικές για το πεδίο μελέτης (Elbaum, Vaughn, Hughes, & Moody, 2000· Ives, 2003· Gall, Borg, & Gall, 2007· Smith, 2011· Plonsky & Oswald, 2014· Scammacca, Roberts, Vaughn, & Stuebing, 2015· Kraft, 2020).

5. Αποτελέσματα

5.1. Αναλύσεις συνδιακύμανσης

Αρχικά εφαρμόστηκαν τρεις αναλύσεις της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές των μεταμετρήσεων, με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια ήταν η επίδραση των παρεμβάσεων στα λάθη αποκωδικοποίησης, στα λάθη κατανόησης αλλά και γενικότερα στα αναγνωστικά λάθη των μαθητών που απαρτίζουν κάθε μία από τις τρεις ομάδες. Από τους προκαταρκτικούς ελέγχους προέκυψε ότι ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις υλοποίησής τους (Leven's test και έλεγχοι κανονικότητας). Σκοπός ήταν να φανεί αν οι δι-

δακτικές τεχνικές που βασίζονται στην αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση των αναγνωστικών λαθών, έναντι άλλων παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης σε αναδυόμενα δίγλωσσους μαθητές μετά τη διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησής τους.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ο προσαρμοσμένος μέσος όρος (adjusted means) των μεταπειραματικών μετρήσεων στις τιμές των αναγνωστικών λαθών, προσαρμοσμένος από την συμμεταβλητότητα της αρχικής τιμής τους, ανά ομάδα μελέτης (Βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1. *Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταπειραματικών μετρήσεων των αναγνωστικών λαθών με συμμεταβλητότητα της αρχικής αξιολόγησής τους ανά ομάδα μελέτης*

Τύπος λαθών	Ομάδα	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Π.Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% CI	
							LL	UL
Αποκωδικοποίησης	Π1	149	1,71	1,82	1,65	0,12	1,42	1,89
	Π2	155	1,97	1,88	1,90	0,12	1,67	2,14
	ΟΕ	84	1,50	1,65	1,72	0,16	1,40	2,03
Κατανόησης	Π1	149	8,30	4,95	8,26	0,18	7,91	8,61
	Π2	155	8,11	5,26	8,04	0,18	7,70	8,39
	ΟΕ	84	8,07	5,10	8,27	0,24	7,80	8,73
Συνολικά	Π1	149	9,97	5,43	9,80	0,23	9,34	10,25
	Π2	155	10,01	5,76	9,81	0,23	9,37	10,26
	ΟΕ	84	9,57	5,53	10,24	0,31	9,63	10,84

Σημείωση: Η συμμεταβλητή της αρχικής αξιολόγησης των λαθών αποκωδικοποίησης αξιολογήθηκε στην τιμή 3,58, των λαθών κατανόησης στην τιμή 10,24 και γενικά των αναγνωστικών λαθών στην τιμή 13,87. Π.Μ.Ο.: Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι (Adjusted means), LL: Κατώτερο όριο, UL: Υψηλότερο όριο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών δε διέφεραν μεταξύ τους στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων στα λάθη αποκωδικοποίησης, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρησή τους, $F(2, 380) = 0{,}467$, $p = 0{,}63$, $\eta^2p= 0{,}002$, observed power= 0,17. Επίσης, προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών δε διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων μεταξύ τους στα λάθη κατανόησης, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρησή τους, $F(2, 380) = 0{,}47$, $p= 0{,}63$, $\eta^2p= 0{,}01$, observed power= 0,13. Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών δε διέφεραν μεταξύ τους στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων στα συνολικά αναγνωστικά τους λάθη, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρησή τους, $F(2, 378) = 0{,}77$, $p = 0{,}46$, $\eta^2p= 0{,}01$, observed power= 0,18.

5.2. Μεγέθη επίδρασης παρεμβάσεων

Από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης στα λάθη αποκωδικοποίησης στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην Π1 [$t(381)=9{,}43$, $p_{bonf}< 0{,}001$, Cohen's d = 0,77] την Π2 [$t(381)=7{,}95$, $p_{bonf}< 0{,}001$, Cohen's d = 0,64] και μεσαία για την ΟΕ $t(381)=4{,}94$, $p_{bonf}< 0{,}001$, Cohen's d = 0,54].

Επίσης, από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης στα λάθη κατανόησης στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεσαία μεγέθη επίδρασης διαφορών στην Π1 [$t(148)=5{,}36$, $p_{bonf}< 0{,}001$, Cohen's d = 0,49] και μικρά για την Π2 [$t(154)=3{,}36$, $p_{bonf}= 0{,}013$, Cohen's d = 0,28] και την ΟΕ [$t(83)=2{,}66$, $p_{bonf}= 0{,}12$, Cohen's d = 0,25]. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι στην ομάδα ΟΕ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης στα λάθη κατανόησης.

Τέλος, από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης συνολικά των αναγνωστικών λαθών στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην Π1 [$t(148)=8{,}74$, $p_{bonf}< 0{,}001$, Cohen's d= 0,79] και μεσαία μεγέθη στην Π2 [$t(154)=6{,}30$, $p_{bonf}< 0{,}001$, Cohen's d= 0,50] και την ΟΕ [$t(83)=4{,}40$, $p_{bonf}< 0{,}001$, Cohen's d= 0,44].

6. Συμπεράσματα

Όσον αφορά την υπόθεση το αν διδακτικές στρατηγικές που βασίζονται στην παιδαγωγική του θεάτρου μπορούν να αποτελέσουν μεθόδους με τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να μειώσει τα αναγνωστικά λάθη των μαθητών του, είτε σε επίπεδο αποκωδικοποίησης, είτε σε επίπεδο κατανόησης φανερώθηκε η θετική συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη βελτίωση της ευχέρειας της ανάγνωσης δίγλωσσων μαθητών, βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης που είχαν τεθεί για τις μεθοδολογίες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, από άποψη στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών, το θέατρο αναγνωστών, η δραματοποιημένη αφήγηση και η συμβατική διδασκαλία απέδωσαν παρόμοια και σημαντικά αποτελέσματα μείωσης τόσο στα λάθη αποκωδικοποίησης, όσο και στα αναγνωστικά λάθη συνολικά. Εξαίρεση αποτέλεσε η ομάδα των μαθητών που διδάχτηκαν την ανάγνωση μέσω τυπικής διδασκαλίας στα λάθη κατανόησης, όπου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησής τους. Αντίθετα, για την περίπτωση των δύο θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε.

Από πλευράς πρακτικής σημαντικότητας της μεθόδου, το θέατρο αναγνωστών και η δραματοποιημένη αφήγηση απέδωσαν υψηλότερα μεγέθη επίδρασης συγκριτικά με την τυπική μέθοδο διδασκαλίας, ενώ η μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών παρουσίασε και τις υψηλότερες τιμές στα μεγέθη επίδρασης της μείωσης των λαθών σε επίπεδο αποκωδικοποίησης, κατανόησης και γενικότερα στη μείωση των αναγνωστικών λαθών.

7. Συζήτηση

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη μείωση των αναγνωστικών λαθών κατά τη φωνούμενη ανάγνωση αναδυόμενα δίγλωσσων μαθητευομένων αναδείχθηκε ότι η ενασχόληση τόσο με το θέατρο αναγνωστών όσο και με τη δραματοποιημένη αφήγηση, διευκόλυνε τη μείωσή τους, τόσο σε επίπεδο αποκωδικοποίησης, όσο και σε επίπεδο κατανόησης. Ως μέθοδοι απέδωσαν ικανοποιητικά μεγέθη επίδρασης και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης των αναγνωστικών λαθών, στοιχείο που μας ωθεί να υποστηρίξουμε βάσει των κριτηρίων αποτελεσματικότητας (Elbaum κ.ά., 2000· Ives, 2003· Gall κ.ά., 2007· Hattie, 2008· Grabe, 2009· Smith, 2011· Plonsky & Oswald, 2014· Scammacca κ.ά., 2015· Kraft, 2020), ότι πρόκειται για αξιόλογες μεθόδους βελτίωσης της αναγνωστικής ευχέρειας. Βάσει των αποτελεσμάτων της μελέτης από τις αναλύσεις συνδιακύ-

μανσης το θέατρο αναγνωστών και η δραματοποιημένη αφήγηση απέδωσαν παρόμοια και συνάμα αξιόλογα αποτελέσματα με τη συμβατική διδασκαλία. Παρέκκλιση από αυτό αποτέλεσε η ομάδα των μαθητών που διδάχτηκαν την ανάγνωση μέσω τυπικής διδασκαλίας στα λάθη κατανόησης, όπου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησής τους. Αντίθετα, για την περίπτωση των δύο θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε.

Το παραπάνω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία (Mraz et al., 2013· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022· Hautala et al., 2023· Mastrothanasis, Kladaki, et al., 2023) όπου και υποστηρίζεται ότι η μείωση των αναγνωστικών σφαλμάτων αποτελεί συνέπεια των προβών που κάνουν οι μαθητές κατά την προετοιμασία τους για την παρουσίαση στο κοινό, υπό μορφή θεατρικής παράστασης ή σκηνικού δρώμενου. Οι πρόβες, ως γνωστόν, αποτελούν φυσικές και ελκυστικές μορφές επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης (LaBerge & Samuels, 1974· Samuels, 1979· Lee & Yoon, 2017) οι οποίες, με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν σε μειωμένα σφάλματα κατά την ανάγνωση. Σύμφωνα με τη Γιαζιτζίδου (2019: 737–738), βάσει δύο υποθέσεων ερμηνείας αναφορικά με τον τρόπο επίδρασης της επανάληψης κατά τη διεξαγωγή των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, ο σχηματισμός των αναπαραστάσεων του κειμένου στη μνήμη του αναγνώστη διευκολύνει την αναγνωστική επεξεργασία του κειμένου στις διαδοχικές αναγνώσεις με αποτέλεσμα σε κάθε νέα αναγνωστική προσπάθεια η ανάγνωση να καθίσταται ταχύτερη και ακριβέστερη, ενώ η κατανόηση βελτιώνεται σημαντικά, αφού με την επανάληψη σχηματίζονται αναπαραστάσεις του κειμένου σε λεξικό επίπεδο και σε επεισοδιακό (Padeliadu & Giazitzidou, 2018).

Το μεγάλο μέγεθος επίδρασης των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη μείωση των αναγνωστικών σφαλμάτων, κατά την άποψή μας, οφείλεται στο ότι το εφαρμοσμένο θέατρο στην τάξη συνέβαλλε αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του αναγνωστικού αυτοματισμού και στην αναγνωστική ταχύτητα στη δεύτερη γλώσσα, μέσω ενός ευχάριστου, προσωδιακού και στοχοθετημένου τρόπου επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Οι πρακτικές αυτές επηρέασαν θετικά τόσο τις αναγνωστικές στρατηγικές του/της μαθητή/τριας, όσο και την προθυμία του να εμπλακεί περισσότερο, εις βάθος και με μεγαλύτερη προσήλωση με τον γραπτό λόγο. Μέσω των διαδικασιών που ενεργοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων, οι μαθητές αναπτύσσουν όχι μόνο τις αναγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνταν για την εξάλειψη των αναγνωστικών τους λαθών αλλά βελτιώνουν και συγκεκριμένες στρατηγικές παρακολούθησης των σφαλμάτων τους (Stevens, Hall, & Vaughn, 2022). Μια τέτοια ερμηνεία ενισχύεται και από τα ευρήματα της μελέτης του

Μαστροθανάση (2023), όπου η μείωση των αναγνωστικών λαθών συνδέθηκε με τη βελτίωση της ταχύτητας και της ακρίβειας αποκωδικοποίησης, την ανάπτυξη του αυτοματισμού αναγνώρισης λέξεων και την αξιοποίηση ποικίλων στρατηγικών που αξιοποίησε ο/η μαθητευόμενος/η στην προσπάθεια του να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά και δίχως σφάλματα στο αναγνωστικό του έργο, με έναν τρόπο ο οποίος είχε νόημα για την αυτοεικόνα και την κοινωνική ευθύνη του λόγου του. Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζουν ενδιαφέρον, τα οποία, ωστόσο, χρειάζεται να διερευνηθούν περαιτέρω, προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται η αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στη μείωση των αναγνωστικών σφαλμάτων με άλλους (δια)γλωσσικούς ή μη παράγοντες.

8. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που δείχνουν ότι οι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι ήταν αποτελεσματικές στη μείωση των αναγνωστικών λαθών των αναδυόμενα δίγλωσσων μαθητών, η έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι χρειάζεται να αναφερθούν. Καταρχάς, η διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που καλύπτει συνολικά μόνο επτά εβδομάδες και 400 λεπτά παρεμβάσεων, ενδέχεται να μην αποτυπώνει τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις αυτών των παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, ένας άλλος παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι και η περιορισμένη εμβέλεια των εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν. Ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων έρευνας θα παρείχε μια πληρέστερη εικόνα που θα αποτύπωνε με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τη πολυδιάστατη φύση της αναγνωστικής επιτέλεσης και των διεργασιών που επιτελούνται καθώς οι μαθητές διαβάζουν φωναχτά. Τέλος, η έρευνα δεν λαμβάνει υπόψη άλλες πιθανές μεταβλητές, όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση ή η προηγούμενη επαφή με το θέατρο, που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των θεατρικών παρεμβάσεων. Ένα μακροχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης θα μπορούσε να παράσχει μια πιο καθαρή εικόνα της μακροπρόθεσμης αποτελεσματικότητας των θεατροπαιδαγωγικών προσεγγίσεων στη βελτίωση της αναγνωστικής επιτέλεσης μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών. Επιπλέον, θα ήταν πολύτιμο να αναπαραχθεί η έρευνα σε διάφορα γεωγραφικά και κοινωνιο-πολιτισμικά περιβάλλοντα για να επιβεβαιωθεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Τέλος, η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των χαρακτηριστικών των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων και άλλων μεταβλητών όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση ή άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανότητα για ορθή ανάγνωση των δίγλωσσων μαθητών.

Βιβλιογραφία

Carger, C. L. (2004). Art and Literacy with Bilingual Children. *Language Arts*, *81*(4), 283–292.

Γιαζιτζίδου, Σ. (2019). Στρατηγικές Ενίσχυσης της Αναγνωστικής Ευχέρειας σε Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *2ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής "Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην παιδική ηλικία"* (σσ. 735–750). Αθήνα: Πεδίο.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 605–619. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605

Erdfelder, E., Faul, F., & Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, *28*(1), 1–11. https://doi.org/10.3758/BF03203630

Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (2007). *Educational Research: An Introduction* (8th ed.). New York: Pearson Education.

Gopalan, M., Rosinger, K., & Ahn, J. B. (2020). Use of Quasi-Experimental Research Designs in Education Research: Growth, Promise, and Challenges. *Review of Research in Education*, *44*(1), 218–243. https://doi.org/10.3102/0091732X20903302/ASSET/IMAGES/LARGE/10.3102_0091732X20903302-FIG1.JPEG

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York, NY: Cambridge University Press.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2023). Principles for reading instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning* (pp. 357–369). New York, London: Routledge.

Graham, S., Silva, M., & Restrepo, M. A. (2022). Reading intervention research with emergent bilingual students: a meta-analysis. *Reading and Writing*, 1–32. https://doi.org/10.1007/S11145-022-10399-8/TABLES/3

Hautala, J., Ronimus, M., & Junttila, E. (2022). Readers' Theater Projects for Special Education: A Randomized Controlled Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042846

Holman, C. L. (2022). Theatre as a Means for Teaching a Second Language. *GATESOL Journal*, *32*(2), 14–26. https://doi.org/10.52242/GATESOL.163

Hudson, T., & Llosa, L. (2015). Design Issues and Inference in Experimental L2 Research. *Language Learning*, *65*(S1), 76–96. https://doi.org/10.1111/

LANG.12113

Ives, B. (2003). Effect Size Use in Studies of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *36*(6), 490–504. https://doi.org/10.1177/00222194030360060101

Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, *42*(4), 40–61. https://doi.org/10.1080/19388070309558395

Kraft, M. A. (2020). Interpreting Effect Sizes of Education Interventions. *Educational Researcher*, *49*(4), 241–253. https://doi.org/10.3102/0013189X20912798

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293–323. https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *50*(2), 213–224. https://doi.org/10.1177/0022219415605194

Μαστροθανάσης, Κ. (2023). *Δια ζώσης και εξ αποστάσεως θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε δίγλωσσους μαθητικούς πληθυσμούς: Εφαρμογή μεικτής μεθοδολογίας για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών.* (Διδακτορική διατριβή). Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου. https://doi.org/10.12681/eadd/53805

Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2022). Η διδασκαλία της ανάγνωσης με τη μέθοδο του Θεάτρου Αναγνωστών: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση της τριαντακονταετίας 1990-2020. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *39*(73), 142–162.

Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023a). Η επίδραση της αναγνωστικής διδασκαλίας μέσω θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. *Επιστήμες Αγωγής*, *2*, 123–145.

Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023b). *Η παιδαγωγική του θεάτρου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023c). Μεθοδολογία ανάπτυξης και προτάσεις δραστηριοτήτων θεάτρου αναγνωστών και δραματοποιημένης αφήγησης για την καλλιέργεια και την ενίσχυση του αναγνωστικού γραμματισμού. *Πελλαίος Παιδαγωγός*, *5*, 5–18.

Mastrothanasis, K., Kladaki, M., & Andreou, A. (2023). A systematic review and meta-analysis of the Readers' Theatre impact on the development of reading skills. *International Journal of Educational Research Open*, *4*, 100243. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100243

Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., Kladaki, M., & Tsafarakis, S. (2023). A bio-inspired computational classifier system for the evaluation of children's theatrical anxiety at school. *Education and Information Technologies*. *28*(9), 11027–11050. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11645-4

McCauley, J. K., & McCauley, D. S. (1992). Using Choral Reading to Promote Language Learning for ESL Students. *The Reading Teacher*, *45*(7), 526–533. https://doi.org/10.2307/20200914

Medina, C. L., Perry, M., Lee, B. K., & Deliman, A. (2021). Reading with drama: relations between texts, readers and experiences. *Literacy*, *55*(2), 136–144. https://doi.org/10.1111/LIT.12246

Melville, A., & Farran, L. (2021). Language and Reading through Drama: Teachers' Self-Efficacy. *Open Journal of Modern Linguistics*, *11*(4), 703–709. https://doi.org/10.4236/OJML.2021.114055

Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S., & Rupley, W. (2013). Improving Oral Reading Fluency through Readers Theatre. *Reading Horizons*, *52*(2), 163–180.

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ.

Padeliadu, S., & Giazitzidou, S. (2018). A synthesis of research on reading fluency development: a Study of eight meta-analyses. *European Journal of Special Education Research*, *3*(4), 232–256.

Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How Big Is "Big"? Interpreting Effect Sizes in L2 Research. *Language Learning*, *64*(4), 878–912. https://doi.org/10.1111/lang.12079

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, *32*(4), 403–408.

Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4-12: 1980-2011. *Journal of Learning Disabilities*, *48*(4), 369–390. https://doi.org/10.1177/0022219413504995

Smith, D. (2011). *Readers Theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second-grade students.* (Doctoral Dissertation). Pennsylvania: Pennsylvania State University, College of Education.

Stevens, E. A., Hall, C., & Vaughn, S. (2022). Language and reading comprehension for students with dyslexia: An introduction to the special issue. *Annals of Dyslexia*, *72*(2), 197–203. https://doi.org/10.1007/s11881-022-00260-6

Stinson, M., & Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *16*(4), 479–488. https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395

Stokes, F., & Young, C. (2018). Research on Readers Theater. *Association of Literacy Educators and Researchers Yearbook*, *40*, 133–144.

Tallmadge, G. K. (1977). *The Joint Dissemination Review Panel Idea Book*. Washington, D.C.: NIE, U.S. Government Printing Office.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, UK: Harvard University Press.

Wan, F. (2020). Analyzing pre-post designs using the analysis of covariance models with and without the interaction term in a heterogeneous study population. *Statistical Methods in Medical Research*, *29*(1), 189–204. https://doi.org/10.1177/0962280219827971

Winston, J. (2022). Storytelling theatre and education. In M. McAvoy & P. O'Connor (Eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (pp. 175–184). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003000914-19

Young, C., Durham, P., Miller, M., Rasinski, T. V., & Lane, F. (2019). Improving reading comprehension with readers theater. *The Journal of Educational Research*, *112*(5), 615–626. https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1649240

Young, C., Mohr, K. A. J., & Landreth, S. (2020). Improving boys' reading comprehension with readers theatre. *Journal of Research in Reading*, *43*(3), 347–363. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12307

Young, C., Paige, D. D., & Rasinski, T. V. (2022). *Artfully Teaching the Science of Reading*. New York, London: Routledge.

Young, C., & Rasinski, T. (2018). Readers Theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, *41*(3), 475–485. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12120

Young, C., Stokes, F., & Rasinski, T. (2017). Readers Theatre Plus Comprehension and Word Study. *Reading Teacher*, *71*(3), 351–355. https://doi.org/10.1002/trtr.1629

Abstract

The present study examined the effect of theatre-based instructional strategies to reduce reading errors in order to address the issue of enhancing emerging bilingual learners' reading skills. Two types of theatre-based interventions were implemented in school classrooms over a seven-week period using a semi-experimental methodology to evaluate how well theatre-based teaching

approaches contributed to reducing reading errors in both decoding and comprehension. Results indicated how significantly these techniques improved reading accuracy. The results show the potential of theatre methods in instruction to help students from diverse backgrounds achieve better reading scores.

Key-words: reading interventions, theatre-based instruction, reading errors, decoding errors, comprehension errors, reading accuracy, bilingual students

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης
Δρ. Διδάσκων Π.Τ.Δ.Ε.-Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δημοκρατίας 1, Κτίριο «Κλεόβουλος», Ρόδος 851 32
Τηλ.: 6936178345
E-mail: k.mastrothanasis@aegean.gr

Μαρία Κλαδάκη
Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δημοκρατίας 1, Κτίριο «Κλεόβουλος», Ρόδος 851 32
Τηλ.: 6932644200
E-mail: mkladaki@aegean.gr

Νικόλαος Ανδρεαδάκης
Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.-Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δημοκρατίας 1, Κτίριο «7ης Μαρτίου», Ρόδος 851 32
Τηλ.: 6937192147
E-mail: nandread@aegean.gr

Το Ρόδι: το περιοδικό για παιδιά (1977-1982): Συνεργάτες, αναγνώστες, ύλη

Δέσποινα-Αθανασία Παναγιωτίδου,
Ευαγγελία Γαλανάκη, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Εισαγωγή

Το παιδικό περιοδικό με τίτλο *Το Ρόδι: το περιοδικό για παιδιά* αποτελεί σταθμό στην ιστορία των ελληνικών παιδικών περιοδικών. Κυκλοφόρησε για πρώτη φορά κατά την τελευταία εικοσαετία του 20ού αιώνα, μια περίοδο κατά την οποία ο αριθμός των ποιοτικών περιοδικών ήταν πολύ περιορισμένος. *Το Ρόδι* ήταν ένα περιοδικό που ξεχώριζε για την καλαίσθητη εικονογράφηση και την καλλιτεχνική έκδοση (Αναγνωστόπουλος, 2008· Δελώνης, 1982· Σακελλαρίου, 2009· Χορτιάτη, 1993). Συγκέντρωνε μια πληθώρα γνωρισμάτων που ερμηνεύουν την πολύ μεγάλη απήχησή του στο αναγνωστικό κοινό των παιδιών, των εφήβων και των ενηλίκων. Αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση στην ελληνική παιδική λογοτεχνία και άρχισε να ερευνάται μόλις τα τελευταία δύο έτη. Μέχρι τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, ανευρίσκονται στη βιβλιογραφία μόνο δύο μελέτες αφιερωμένες αποκλειστικά στο περιοδικό αυτό (Δημητριάδης, 2021· Τσιβούλη, 2021).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η συστηματική αποδελτίωση, παρουσίαση και κριτική αποτίμηση της πρώτης έκδοσης του παιδικού περιοδικού *Το Ρόδι* κατά τα έτη 1977 έως 1982[1]. Παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία του περιοδικού, οι συνεργάτες, οι αναγνώστες και η ύλη του, με παράλληλη ερμηνεία της μεγάλης απήχησης που είχε το περιοδικό στους αναγνώστες, σύμφωνα με βασικές θεωρίες γνωστικής, ηθικής, ψυχοκοινωνικής και ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης. Σε επόμενη εργασία, θα παρουσιαστούν τα είδη και η θεματολογία των λογοτεχνικών κειμένων που περιλαμβάνονταν στο περιοδικό.

Γενικά στοιχεία για το περιοδικό

Το Ρόδι: το περιοδικό για παιδιά κυκλοφόρησε για πρώτη φορά τον Δεκέμβριο

1 Η συγκέντρωση των τευχών του περιοδικού πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της Λούσης Έλλιοτ, κόρης της Δροσούλας Βασιλείου-Έλλιοτ, εκδότριας του περιοδικού. Τα υπόλοιπα τεύχη εντοπίστηκαν στο «Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο» (Ε.Λ.Ι.Α.). Τα τεύχη της δεύτερης έκδοσης διατέθηκαν από τη Λίλυ Ματάλα.

1977. Η έκδοσή του πραγματοποιήθηκε σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους. Κατά την πρώτη περίοδο έκδοσης 1977-1982 κυκλοφόρησαν 60 τεύχη (59 τεύχη και ένα εκτός σειράς), κατά τη δεύτερη περίοδο 1993-1996 κυκλοφόρησαν 34 τεύχη και κατά την τρίτη περίοδο 1997-1998 14 τεύχη (Artifex, χ.χ.). Εκδότρια στις δύο πρώτες περιόδους έκδοσης ήταν η Δροσούλα Βασιλείου-Έλλιοτ, ενώ κατά την τρίτη περίοδο έκδοσής του *Το Ρόδι* κυκλοφόρησε από άλλη εκδοτική εταιρεία. Σύμφωνα με τη Δροσούλα Βασιλείου-Έλλιοτ, κατά τις δύο πρώτες περιόδους έκδοσης το περιοδικό δεν παρουσίαζε διαφορά ως προς τους στόχους του και η όποια διαφοροποίηση οφειλόταν στη διαφορετική προσέγγιση των πραγμάτων (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022). Ένα παιδικό περιοδικό που αποτέλεσε πρότυπο για *Το Ρόδι* ήταν το αμερικανικό *Cricket*, που είχε όμως περισσότερο περιβαλλοντικό χαρακτήρα. Ιδέες αντλούνταν και από άλλα περιοδικά, όπως το γαλλικό περιοδικό «Okapi» (Συνέντευξη Ι & ΙΙ στο Παναγιωτίδου, 2022).

Κατά την πρώτη περίοδο της έκδοσής του, το περιοδικό αντιμετώπισε οικονομικές δυσκολίες λόγω των γενικότερων οικονομικών συνθηκών, αλλά και λόγω της απόφασης των δημιουργών του να μην περιλαμβάνει διαφημίσεις, δεδομένου ότι στο πλαίσιο ενός παιδικού περιοδικού αυτές φαίνεται να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στους νεαρούς αναγνώστες (Jones et al., 2010). Οι οικονομικές αυτές δυσκολίες υπήρξαν και η αιτία αναστολής της έκδοσής του. Δεν υπήρξε βοήθεια για την εδραίωση του περιοδικού, πέραν ορισμένων άρθρων που είχαν γραφτεί για αυτό. Το Υπουργείο Παιδείας δεν επέτρεψε την κυκλοφορία του περιοδικού στα σχολεία, όπως συνέβαινε με άλλα έντυπα, θρησκευτικού κυρίως περιεχομένου. Τα παιδιά γνώρισαν *Το Ρόδι* μέσω συμμαθητών τους που το διάβαζαν και μέσω διαφημίσεων στην τηλεόραση. Το περιοδικό δεν υπήρξε ποτέ κερδοφόρο (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022). Σύμφωνα με τη συγγραφέα Λότη Πέτροβιτς (2020), η υψηλή ποιότητα του περιοδικού συνοδευόταν από μια πολύ υψηλή τιμή για τα δεδομένα της εποχής εκείνης. Για τον λόγο αυτόν, δεν κατέστη δυνατή η διεύρυνση του αναγνωστικού κοινού του και αντιμετώπισε οικονομικές δυσκολίες, με αποτέλεσμα την αναστολή της λειτουργίας του, το 1983 αρχικά και το 1996 στη συνέχεια.

Η δεύτερη έκδοση του περιοδικού επιτεύχθηκε χάρη στη συνεργασία και τη χρηματοδότηση του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022). Η δεύτερη αναστολή της εκδόσης, όπως αναφέρει η Δροσούλα Βασιλείου-Έλλιοτ, ήταν αποτέλεσμα των μεγάλων κοινωνικών αλλαγών παγκοσμίως: τα ενδιαφέροντα των παιδιών είχαν μετατοπιστεί από το έντυπο στην ολοένα αναπτυσσόμενη τεχνολογία, στην τηλεόραση και στα βιντεοπαιχνίδια.

Στην πρώτη έκδοση τα τεύχη είχαν διαστάσεις 20,5Χ26,5. Η τιμή του περιοδικού στα πρώτα τεύχη ήταν 30 δραχμές (περιείχε 48 σελίδες) και στα τελευταία τεύχη έφθασε την τιμή των 45 δραχμών (περιείχε 66 σελίδες περίπου) – στα τρία τελευταία τα τεύχη οι σελίδες μειώθηκαν στις 40.

Το περιοδικό κυκλοφορούσε στην αρχή κάθε μήνα. Η έδρα του περιοδικού βρισκόταν στην Κηφισιά, ενώ την εκτύπωσή του είχε αναλάβει η εταιρεία Ι. Πέππας ΑΒΕΕ στην Κάτω Κηφισιά. Δεν γνωρίζουμε τον ακριβή αριθμό των τευχών που κυκλοφορούσαν κάθε μήνα. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της Δροσούλας Βασιλείου-Έλλιοτ, ήταν δεκάδες χιλιάδες (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022). Αυτό επιβεβαιώνεται από την Λ. Πέτροβιτς (2020), η οποία αναφέρει ότι τα αντίτυπα του περιοδικού μηνιαίως κυμαίνονταν περίπου στις 15.000-20.000. Οι αναγνώστες μπορούσαν είτε να προμηθεύονται το περιοδικό από τα περίπτερα είτε να γίνουν συνδρομητές και να παραλαμβάνουν το περιοδικό κάθε μήνα στο σπίτι τους.

Το Ρόδι, εκτός από το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο που ήταν έγχρωμα, τυπωνόταν δίχρωμο. Ήταν δηλαδή ασπρόμαυρο με κάποιες λεπτομέρειες χρωματισμένες με ένα συγκεκριμένο-διαφορετικό χρώμα ανά τεύχος. Σε λίγες περιπτώσεις τυπώνονταν έγχρωμες ορισμένες σελίδες από τη στήλη «Ζωγραφίστε για το Ρόδι». Η βιβλιοδεσία του περιοδικού γινόταν με τη μέθοδο «καρφίτσα», η οποία προϋπέθετε σελίδες πολλαπλάσιες του αριθμού τέσσερα. Από το 1ο έως το 16ο τεύχος το χαρτί τύπωσης ήταν τύπου velvet, ενώ από το 17ο άρχισε η χρήση φθηνότερου και λεπτότερου χαρτιού, τύπου illustration.

Η γλώσσα γραφής ήταν η δημοτική με χρήση πολυτονικού συστήματος. Από το 56ο τεύχος τα κείμενα άρχισαν να είναι στο μονοτονικό. Όπως ενημέρωσε η Δροσούλα Βασιλείου-Έλλιοτ στο εισαγωγικό σημείωμα του περιοδικού, το μονοτονικό σύστημα θα ξεκινούσε εκείνη την περίοδο να εφαρμόζεται και στα σχολεία[2]. Λίγο πριν από την έκδοση του περιοδικού είχε καθιερωθεί η δημοτική γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (νόμος 309, ΦΕΚ 10Α, 30.4.1976), ενώ λίγο αργότερα καθιερώθηκε το μονοτονικό σύστημα γραφής (Π.Δ. 297, ΦΕΚ 52Α 29.4.1982) (Γιάκος, 2008).

Ο τίτλος του περιοδικού ήταν «το ρόδι» με πεζά γράμματα. Συνήθως μέσα στο γράμμα όμικρον απεικονιζόταν ένα ρόδι. Κάτω από τον τίτλο υπήρχε ο υπότιτλος «το περιοδικό για παιδιά», προσδιορίζοντας το αναγνωστικό κοινό. Η επιλογή του τίτλου έγινε από τη Δροσούλα Βασιλείου-Έλλιοτ και, κατά δήλωση της ιδίας, «άπτεται της μεταφυσικής». Είχε θέσει κάποιες παραμέτρους, όπως το να είναι ουδέτερο, ώστε να μην απευθύνεται σε συγκεκριμένο φύλο, να μεταδίδει ένα μήνυμα και να μπορεί να δημιουργηθεί από αυτό ένας χαρα-

2 Τόμος 5, τεύχος 56, Σεπτέμβριος 1982, σ. 1.

κτήρας που να έχει ενεργό ρόλο στο περιοδικό. Αναφέρει ότι κάθε φορά που σκεφτόταν το περιοδικό κρεμασμένο στο περίπτερο, έβλεπε ένα βέλος-δόρυ να το διαπερνά από τη μία άκρη της σελίδας μέχρι την άλλη. Κάποια μέρα έγραψε σε μια χαρτοπετσέτα τα γράμματα της λέξης «δόρυ» και στη συνέχεια τα σκόρπισε φτιάχνοντας τη λέξη (ηχητικά, όχι ορθογραφικά) «ρόδι», η οποία πληρούσε όλα τα κριτήρια που είχε θέσει και ακόμα περισσότερα, όπως, για παράδειγμα, ότι το ρόδι ήταν σύμβολο αθανασίας. Είναι αξιοσημείωτο, όπως αναφέρει η Ελένη Γαζή, ότι η έκδοση του περιοδικού ξεκίνησε την εποχή που ευδοκιμούν οι ροδιές και τα γραφεία του περιοδικού ήταν μέσα στις ροδιές (Συνέντευξη I & II στο Παναγιωτίδου, 2022). Σε ερώτηση αναγνώστη στη στήλη «Γραμματοκιβώτιο» για την επιλογή του ονόματος, η συντακτική ομάδα είχε απαντήσει ως εξής: «Με ονόμασαν Ρόδι γιατί είναι φρούτο με πολύ περιεχόμενο… ζουμερό, με χίλια δύο σπόρια (και τα θέματά μου είναι μόνο σπόροι που θα κεντρίσουν τα παιδιά για παραπέρα γνώση) και τέλος… φέρνει γούρι.»[3]. Η ίδια απάντηση δόθηκε στην ίδια στήλη στο 16ο τεύχος του Μαΐου 1979.

Συνεργάτες του περιοδικού

Το περιοδικό *Το Ρόδι* είναι έμπνευση και δημιούργημα τεσσάρων γυναικών, οι οποίες αποτελούσαν τη συντακτική ομάδα: Δροσούλα Βασιλείου-Έλλιοτ, Ελένη Γαζή, Χίλαρυ Σακελλαριάδη και Μαριάννα Βερέμη. Μέχρι τότε, η έκδοση και η διεύθυνση των ελληνικών παιδικών περιοδικών βρισκόταν στα χέρια ανδρών. Συγκεκριμένα, εκδότης και διευθυντής του περιοδικού *Παιδική Αποθήκη* ήταν ο Δημήτριος Πανταζής (Σακελλαρίου, 2009), του μηνιαίου εντύπου *Η Εφημερίς των Παίδων* ο Μιχαήλ Δ. Καλοποθάκης (Γιάκος, 2008· Σακελλαρίου, 2009), ενώ του περιοδικού *Η Διάπλασις των Παίδων* διευθυντής και εκδότης ήταν ο Νικόλαος Π. Παπαδόπουλος και στη συνέχεια ο Γρηγόριος Ξενόπουλος (Γιάκος, 2008· Μαλαφάντης 2001· Σακελλαρίου, 2009). Η κίνηση των τεσσάρων γυναικών αντικατοπτρίζει και τη σταδιακή τάση της κοινωνίας για την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων.

Η παράλληλη ιδιότητα των τεσσάρων γυναικών ως μητέρων τούς έδινε το πλεονέκτημα να γνωρίζουν από πολύ κοντά τις αναζητήσεις, τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των παιδιών της σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Οι δικές τους προσωπικές εμπειρίες έδιναν το έναυσμα για τη διαμόρφωση της ύλης. Εκτός από την εμπειρία τους ως μητέρες, διέθεταν και τα κατάλληλα επαγγελματικά προσόντα. Η Δροσούλα Βασιλείου-Έλλιοτ ήταν ήδη στον χώρο των εκδόσεων. Η Ελένη Γαζή και η Μαριάννα Βερέμη ήταν γραφίστριες,

3 Τεύχος 13, Φεβρουάριος 1979, σ. 2.

ενώ η Χίλαρυ Σακελλαριάδη είχε εργαστεί ως δημοσιογράφος επί 20 χρόνια (Συνέντευξη Ι & ΙΙ στο Παναγιωτίδου, 2022).

Η χαρά της δημιουργίας, η καταξίωση μέσα από την εργασία, η αγάπη για το αντικείμενο των δημιουργών του περιοδικού αντικατοπτριζόταν στους αναγνώστες (Συνέντευξη Ι & ΙΙ στο Παναγιωτίδου, 2022). Οι αναγνώστες ένιωθαν οικειότητα και θεωρούσαν ότι *Το Ρόδι* τούς έδινε τον απαραίτητο χώρο να εκφραστούν (Μακρίδης, 2021· Πουρνάρα, 2012). Ο βασικότερος λόγος που τις οδήγησε στη δημιουργία του περιοδικού ήταν η επιθυμία τους να υπάρξει ένα ποιοτικό περιοδικό τόσο για όλα τα Ελληνόπουλα, όσο και για τα ίδια τα παιδιά τους. Μετά το περιοδικό *Η Διάπλασις των Παίδων*, δεν είχε εκδοθεί κάποιο ανάλογο ως προς τη διάρκεια έκδοσης, την απήχηση και το περιεχόμενο (Μαλαφάντης, 1995). Τα περισσότερα περιοδικά που εκδίδονταν εκείνη την περίοδο προωθούσαν σεξιστικά μηνύματα ή ήταν κόμικς. Το κλίμα που επικρατούσε ανάμεσα στους συνεργάτες, σε συνδυασμό με το κίνητρο της δημιουργίας, οδήγησαν στην κυκλοφορία αυτού του ξεχωριστού παιδικού περιοδικού (Συνέντευξη Ι & ΙΙ στο Παναγιωτίδου, 2022).

Εκτός από την αξιόλογη συντακτική ομάδα, για το περιοδικό εργάστηκε ένα πλήθος εκλεκτών συντελεστών και συνεργατών, το οποίο συνέβαλε στην υψηλή ποιότητα του περιοδικού. Είχε συγκροτηθεί μια ομάδα που είχε ως αρμοδιότητα την επιμέλεια της έκδοσης, ώστε να διασφαλίζεται η ορθότητα και η καταλληλότητα των δημοσιευμάτων. Την ομάδα αυτή αποτελούσαν επαγγελματίες από διάφορες ειδικότητες, οι οποίοι ήταν καταξιωμένοι στον κλάδο τους. Πιο συγκεκριμένα, μέλη της ομάδας ήταν ο ζωγράφος Σπύρος Βασιλείου, ο παιδαγωγός Αλέξης Δημαράς, η φιλόλογος Καλή Δοξιάδη, ο παιδίατρος Σπύρος Δοξιάδης, η ψυχολόγος Μαρία Παναγιώτου και ο συγγραφέας Δημήτρης Χατζής. Όπως αναφέρει η Δροσούλα Βασιλείου-Έλλιοτ, ήταν πολύ σημαντική η συμβολή τους στην ακρίβεια και ευστοχία των δημοσιευμάτων (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022).

Η αποδελτίωση των συνεργατών του περιοδικού έδειξε πληθώρα συγγραφέων και εικονογράφων. Στους πέντε τόμους της πρώτης έκδοσης του περιοδικού συμμετείχαν συνολικά 121 συγγραφείς λογοτεχνικών έργων. Σε κάθε τόμο οι μισοί περίπου συγγραφείς ήταν νέοι συνεργάτες. Οι συνεργασίες με συγγραφείς ανανεώνονταν, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των αναγνωστών. Αξίζει να επισημανθεί ότι από τους 121 συγγραφείς οι 56 ήταν άνδρες και οι 65 γυναίκες, επομένως οι γυναίκες αντιπροσώπευαν το 53,7%. Οι συγγραφείς των κειμένων άλλοτε ήταν κλασικοί, όπως ο Διονύσιος Σολωμός, ο Ανδρέας Κάλβος, ο Νικηφόρος Βρεττάκος, και άλλοτε ήταν πρωτοεμφανιζόμενοι, όπως ο Ευγένιος Τριβιζάς, ο Μάνος Κοντολέων, η Βούλα Μάστορη, η Λίτσα Ψαραύτη. Οι συγγραφείς της ξένης λογοτεχνίας, έργα των οποίων δη-

μοσιεύονταν στο περιοδικό, προέρχονταν κυρίως από τη Ρωσία, όπως ο Αντόν Τσέχωφ, ο Λεονίντ Παντελέγιεφ και η Όλγα Πιερόφσκαγια**.**

Για την εικονογράφηση των εσωτερικών σελίδων του *Το Ρόδι* συνεργάστηκε με 43 εικονογράφους, οι οποίοι, όπως και οι συγγραφείς, είχαν σχεδόν ίση κατανομή φύλου, με τις γυναίκες να αντιπροσωπεύουν το 46,5%. Όσον αφορά τα εξώφυλλα, τα περισσότερα ήταν δημιουργίες φιλοτεχνημένες για το περιοδικό. Τα έργα προέρχονταν είτε από καταξιωμένους καλλιτέχνες είτε από πρωτοεμφανιζόμενους που τους δινόταν, έτσι, η ευκαιρία να προβάλουν την εργασία τους (Συνέντευξη ΙΙ στο Παναγιωτίδου, 2022). Αξιοσημείωτη είναι η ύπαρξη έργων παιδιών ανάμεσα στα έργα καταξιωμένων καλλιτεχνών. Η καλαίσθητη εικονογράφηση και η καλλιτεχνική έκδοση του περιοδικού (Αναγνωστόπουλος, 2008· Σακελλαρίου, 2009) συνέβαλε στην καλλιέργεια του αισθητικού κριτηρίου των αναγνωστών (Δελώνης, 1993), καθώς και στην προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους (Ismail et al., 2021).

Αναγνώστες-συνδρομητές του περιοδικού

Το Ρόδι μπορεί να χαρακτηριζόταν ως παιδικό περιοδικό, αλλά είχε απήχηση και σε αναγνώστες προεφηβικής και πρώιμης εφηβικής ηλικίας. Άλλωστε, στην πενταετή κυκλοφορία της πρώτης περιόδου έκδοσης του περιοδικού πολλοί αναγνώστες μετέβησαν στην προεφηβεία και στην εφηβεία. Οι αναγνώστες του περιοδικού ονομάζονταν Ροδόπουλα. Στοιχεία για τους αναγνώστες του περιοδικού αντλήθηκαν μέσα από τις συμμετοχές τους σε διάφορες στήλες του περιοδικού, στις οποίες αναγράφονταν τα στοιχεία τους. Δεν μπορούν να εξαχθούν ακριβή συμπεράσματα, γιατί οι συμμετοχές δημοσιεύονταν κατ' επιλογή και πολλές από αυτές δεν περιείχαν στοιχεία. Ωστόσο, γενικά, το περιοδικό περιείχε συμμετοχές παιδιών και εφήβων από 2 έως και 17 ετών, με τις περισσότερες να εμπίπτουν στην ηλικιακή ομάδα 10-14 ετών. Οι συμμετοχές προέρχονταν από διάφορες περιοχές της ηπειρωτικής και της νησιωτικής Ελλάδας, την Κύπρο και άλλες χώρες – Αφρική (Σουδάν), Αμερική, Ευρώπη (Ελβετία, Σουηδία) και Αυστραλία. Το περιοδικό απευθυνόταν σε αναγνώστες της αστικής τάξης. Η τιμή του ήταν αρκετά υψηλή (Πέτροβιτς, 2020), παρά την προσπάθεια των συντελεστών του περιοδικού για μια πιο προσιτή τιμή.

Όσον αφορά το φύλο, πιο δραστήρια φαίνονταν τα κορίτσια, γεγονός που επιβεβαιώνει και η Δροσούλα Βασιλείου-Έλλιοτ (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022). Εκείνη την περίοδο, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό κυκλοφορούσαν παιδικά περιοδικά που απευθύνονταν ξεχωριστά σε κάθε φύλο (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022). Το περιοδικό αποστασιοποιήθηκε από τη συγκεκριμένη συνθήκη και επέλεξε να απευθύνεται και στα δύο φύλα. Η

επιλογή αυτή αντικατοπτριζόταν αρχικά στον τίτλο του περιοδικού, που ήταν ουδέτερου γένους για να μην περιορίζει το αναγνωστικό κοινό (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022), στην επιλογή της ύλης, η οποία περιλάμβανε δραστηριότητες που κάλυπταν ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και των δύο φύλων και, τέλος, στη θεματολογία των κειμένων, που φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο (Appleyard, 2016· Μαλαφάντης, 2005).

Σε πολλές περιπτώσεις το περιοδικό απευθυνόταν και στους γονείς των αναγνωστών, τους «Ροδομεγάλους», είτε μέσω κάποιου ερωτηματολογίου στο οποίο καλούνταν να απαντήσουν, είτε μέσω της στήλης «Διάλογοι» της ψυχολόγου Τούλας Βλαχούτσικου, όπου περιγράφονταν προβληματικές καταστάσεις στο σπίτι και στο σχολείο και πώς θα μπορούσαν να τις διαχειριστούν οι γονείς. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένα έργο παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να προσφέρει λογοτεχνική απόλαυση και σε ενήλικους αναγνώστες (Σακελλαρίου, 2009). Το περιοδικό αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά τους. Μέσα από δημιουργικές προτάσεις προωθεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς (Cordy, 2003).

Σύμφωνα με τη συντακτική ομάδα του περιοδικού, κάθε μήνα γίνονταν αποδέκτες πληθώρας γραμμάτων και συνεργασιών από τους αναγνώστες. Δεν αντιλαμβάνονταν όμως τότε το μέγεθος της απήχησης του περιοδικού, κάτι που κατανοούν τα τελευταία χρόνια όταν συναντούν παλιά Ροδόπουλα (Συνέντευξη Ι & ΙΙ στο Παναγιωτίδου, 2022). Τα τελευταία χρόνια έχουν δημοσιευθεί δύο άρθρα από παλιά Ροδόπουλα, που αναφέρονται στο περιοδικό: «Το (αξέχαστο) Ρόδι», που δημοσιεύθηκε στη στήλη «Μικροπράγματα» της «Lifo» από τον Δημήτρη Μακρίδη το 2021, και «Αποχαιρετισμός στη Μαριάννα Βερέμη από ένα "ροδόπουλο"» στη στήλη «Εικαστικά» της «Καθημερινής» από τη Μαργαρίτα Πουρνάρα το 2019, με αφορμή την εκδημία της Βερέμη. Τα δύο Ροδόπουλα θυμούνται την εποχή που διάβαζαν *Το Ρόδι* και την αναπολούν. Και τα δύο άρθρα συμφωνούν ότι το περιοδικό ήταν σύμπραξη χαρισματικών ανθρώπων που πρότασσαν τη γνώση, τη φιλομάθεια και την επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία και την τέχνη. Μέσα στο περιοδικό δινόταν στους αναγνώστες χώρος να εκφραστούν και κατά έναν περίεργο τρόπο ένιωθαν την οικειότητα που απέπνεε το περιοδικό. Μάλιστα, ο Μακρίδης (2021) αναφέρει χαρακτηριστικά πως, όταν τον ρωτούν «από πού είστε;», απαντά πως «είναι από εκείνο το πρώτο ρόδι που έσπασε και οι σπόροι του ξεχύθηκαν στα πέρατα της γης». Η Πουρνάρα (2012) επικεντρώνεται περισσότερο στη Μαριάννα Βερέμη, επισημαίνοντας τη σπανιότητα της προσωπικότητάς της και αναφερόμενη στο πρόγραμμα «American Field Service», για το οποίο η Βερέμη ήταν υπεύθυνη στην Ελλάδα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έδινε τη δυνατότητα σε παιδιά που συνήθως δεν είχαν τα οικονομικά μέσα να ζήσουν για ένα χρονικό διάστημα στην Αμερική.

Ύλη του περιοδικού

Η ύλη του περιοδικού ήταν ευχάριστη και εμφανώς διαφορετική από την ύλη των σχολικών βιβλίων. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τις συνεντεύξεις με τις δημιουργούς του περιοδικού, οι οποίες δήλωσαν ότι επιθυμούσαν *Το Ρόδι* να παρέχει στους αναγνώστες όσα το σχολείο δεν τους πρόσφερε (Συνέντευξη Ι & ΙΙ στο Παναγιωτίδου, 2022). Το περιοδικό συμβάδιζε με τις επιταγές και τις αλλαγές που πραγματοποιούνταν στην εκπαίδευση, όπως η καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος[4]. Τα ενδιαφέροντα των αναγνωστών αποτελούσαν έναν βασικό άξονα στη διαμόρφωση του περιοδικού. Είναι χαρακτηριστικό ότι η απόλαυση της ανάγνωσης συνδέεται με την επιλογή αναγνωσμάτων με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Μαλαφάντης, 2005· Reedy & Carvalho, 2021). Η Δροσούλα Βασιλείου-Έλλιοτ αναφέρθηκε στη βαρύτητα που είχαν οι προτάσεις των αναγνωστών στη διαμόρφωση της ύλης. Τα παιδιά έστελναν γράμματα, τα οποία διαβάζονταν όλα πολύ προσεκτικά, για να μπορέσει η εκδοτική ομάδα του περιοδικού να αφουγκραστεί τις επιθυμίες τους (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022). Στα πλαίσια της μελέτης του περιοδικού διενεργήθηκαν δύο έρευνες[5] με τη χρήση ερωτηματολογίου, στις οποίες τα Ροδόπουλα επέλεγαν τις στήλες που τους άρεσαν και τις στήλες που δεν τους άρεσαν. Είναι αξιοσημείωτη και η δημιουργία ενός τεύχους αποκλειστικά από παιδιά[6].

Ένα ακόμα στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να ερμηνεύσει την απήχηση του περιοδικού ήταν η συχνότητα έκδοσής του. Το περιοδικό δημοσιευόταν στις αρχές κάθε μήνα, δεν άφηνε επομένως μεγάλο χρονικό διάστημα αναμονής στους αναγνώστες, ενώ παράλληλα τους μυούσε σε μια ρουτίνα που επέβαλε την αγορά του περιοδικού σε συγκεκριμένη ημερομηνία. Η δομή του, με τις σταθερές στήλες, τις στήλες επικοινωνίας-συνεργασίας και τα κείμενα σε συνέχειες, διατηρούσε αμείωτο το ενδιαφέρον των αναγνωστών, οι οποίοι ανυπομονούσαν για το επόμενο τεύχος. Η ανυπομονησία αυτή αποτυπωνόταν στα γράμματα που λάμβανε το περιοδικό. Παράλληλα, υπήρχε και η δυνατότητα ετήσιας συνδρομής στο περιοδικό, επομένως ένα ποσοστό αναγνωστών το λάμβαναν μέσω ταχυδρομείου κάθε μήνα.

Οι στόχοι που περιοδικού ήταν πολλαπλοί: αφενός η επαφή με τη λογοτεχνία, η ενημέρωση, η ψυχαγωγία, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία, αφετέρου, η πνευματική καλλιέργεια. Σύμφωνα με αυτούς τους στόχους διαρθρωνόταν και η ύλη του περιοδικού. Οι στόχοι του περιοδικού

4 Τόμος 5, τεύχος 56, Σεπτέμβριος 1982, σ. 1.

5 Τόμος 2, τεύχος 11, Δεκέμβριος 1978, σ. 42· τόμος 5, τεύχος 47, Δεκέμβριος 1981, σ. 15.

6 Τόμος 3, τεύχος 25, Φεβρουάριος 1980.

ήταν κοινοί για όλη τη συντακτική ομάδα. Ήθελαν πρωτίστως τα παιδιά να καταστούν ικανά να θέτουν κριτήρια για να μπορούν να επιλέγουν, να γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, να καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, να έχουν εμπιστοσύνη στην κρίση και στις ιδέες τους[7].

Από τους σημαντικότερους στόχους του περιοδικού ήταν η προαγωγή της φιλαναγνωσίας, κυρίως της λογοτεχνίας[8], η οποία και αποτελούσε το μεγαλύτερο τμήμα του περιοδικού. Είναι χαρακτηριστικό ότι εκείνη τη χρονική περίοδο η ελληνική παιδική λογοτεχνία σημείωσε εξαιρετική άνθηση, τόσο ως προς την ποιότητα όσο και ως προς την ποσότητα (Γιάκος, 2008).

Το περιοδικό κρατούσε τους αναγνώστες ενήμερους για την επικαιρότητα, το κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Οι πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής αντανακλώνταν τόσο στα κείμενα όσο και στη στήλη «Εφημερίδα». Πιο αναλυτικά, οι αναγνώστες ενημερώνονταν για θέματα που άπτονταν της σύγχρονης ιστορίας, όπως η ανακάλυψη των βασιλικών τάφων στη Βεργίνα[9], η εισβολή των Τούρκων στην Κύπρο το 1974, ο μεγάλος σεισμός του 1978 στη Θεσσαλονίκη και του 1981 στην Αττική[10], η πετρελαϊκή κρίση του 1979 και η επακόλουθη αύξηση στην τιμή του πετρελαίου[11], η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ και η απονομή του βραβείου Νόμπελ λογοτεχνίας στον Οδυσσέα Ελύτη (Βερέμης, 2000· Σβολόπουλος, 2000· Χατζηβασιλείου, 2000). Για τα νέα του αθλητισμού οι αναγνώστες ενημερώνονταν από τη στήλη «Ροδοσπόρ» μέσω της ενότητας «Ροδονεάκια».

Στους πρωταρχικούς στόχους του *Το Ρόδι* έθεσε και την ψυχαγωγία (Συνέντευξη Ι & ΙΙ στο Παναγιωτίδου, 2022). Οι αναγνώστες αξιοποιούσαν τον ελεύθερο χρόνο τους μέσα από τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες του περιοδικού. Σε κάθε τεύχος δημοσιεύονταν παιχνίδια ατομικά, ομαδικά και για διάφορες περιστάσεις, όπως τα ταξίδια, η εξοχή, ή η παραλία. Επίσης, στη στήλη «Διαβάζω-Ακούω-Πηγαίνω-Βλέπω» περιέχονταν προτάσεις για βιβλία, παιδικούς δίσκους, θεατρικές παραστάσεις, κινηματογραφικές ταινίες, μουσεία και εκπομπές στην τηλεόραση[12].

Ένας ακόμα στόχος που είχε θέσει το περιοδικό ήταν η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των αναγνωστών. *Το Ρόδι* ενθάρρυνε τους μικρούς αναγνώ-

7 Τόμος 5, τεύχος 59, Δεκέμβριος 1982, σσ. 12-13.

8 Τόμος 5, τεύχος 47, Δεκέμβριος 1981, σ. 10.

9 Τόμος 1, τεύχος 2, Ιανουάριος 1978, σ. 17.

10 Τόμος 4, τεύχος 39, Απρίλιος 1981, σσ. 42-43.

11 Τόμος 2, τεύχος 20, Σεπτέμβριος 1979, σ. 29.

12 Τόμος 1, τεύχος 2, Ιανουάριος 1978, σσ. 45-46.

στες να καλλιεργήσουν την καλλιτεχνική τους κλίση, μέσα από μια πληθώρα κατασκευών, χειροτεχνιών και μαγειρικών συνταγών. Τα υλικά των κατασκευών και των συνταγών ήταν απλά, το ίδιο και η διαδικασία. Πολλές κατασκευές σχετίζονταν με το περιβάλλον προωθώντας έννοιες, όπως η ανακύκλωση, κυρίως μέσω της στήλης «Η Γωνιά μου». Μέσα από τις συνταγές στη στήλη «Περιπέτειες στην κουζίνα» γνώριζαν άλλους πολιτισμούς, καθώς αρκετές συνταγές προέρχονταν από διάφορες χώρες.

Η επικοινωνία και η συνεργασία με τους αναγνώστες αποτελούσε έναν πυλώνα του περιοδικού. Στόχος δεν ήταν το παιδί μόνο να διαβάζει την ύλη, αλλά να δρα και να δημιουργεί. Μέσα από τις διάφορες στήλες του περιοδικού τα παιδιά μπορούσαν να κάνουν φίλους, να οργανώσουν δράσεις, να επιδοθούν σε δραστηριότητες ελεύθερα χωρίς την παρέμβαση των γονέων (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022). Παράλληλα, δινόταν η δυνατότητα στους αναγνώστες να αλληλεπιδράσουν με το περιοδικό, αλλά και μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, η στήλη «Γραμματοκιβώτιο» πρόσφερε στους αναγνώστες τη δυνατότητα επικοινωνίας, αρχικά με το περιοδικό και στη συνέχεια με τους άλλους αναγνώστες, στο πλαίσιο συζητήσεων για διάφορα θέματα που τους προβληματίζαν. Στη στήλη αυτή περιλαμβανόταν και η ενότητα της αλληλογραφίας. Στη στήλη «Ζωγραφίστε για το Ρόδι – η Σελίδα του Μπάρμπα Σπύρου», τα Ροδόπουλα μπορούσαν να στείλουν τις ζωγραφιές τους, τις οποίες σχολίαζε ο Σπύρος Βασιλείου, παρουσιάζοντας πολλές από αυτές. Άλλες στήλες που προωθούσαν την επικοινωνία και τη συνεργασία ήταν «Η δική σας σελίδα», «Τα γραμματόσημα» του Γιώργου Καλφόπουλου και «Οι περιπέτειες του Χαμόγελου» της Μάρως Λοΐζου. Η στήλη «Εδώ ρόδι» αποτελούσε πρωτοτυπία για τα δεδομένα της εποχής, καθώς ήταν ουσιαστικά μια γραμμή ψυχολογικής υποστήριξης από την εκπαιδευτική ψυχολόγο Τόνυ Ευαγγελοπούλου (Μακρίδης, 2021). Τα Ροδόπουλα μπορούσαν να καλούν σε συγκεκριμένο τηλέφωνο και να εκφράσουν όλα όσα ένιωθαν και τα απασχολούσαν.

Η επικοινωνία δεν περιοριζόταν στο πλαίσιο των στηλών του περιοδικού. *Το Ρόδι* οργάνωνε διάφορες δράσεις, όπως διαγωνισμούς και συναντήσεις. Οι διαγωνισμοί είτε εντάσσονταν σε κάποια στήλη, είτε ήταν γενικότεροι διαγωνισμοί που αφορούσαν το περιοδικό. Μερικά παραδείγματα αποτελούν ο διαγωνισμός εξωφύλλου[13], ο διαγωνισμός για τη δημιουργία μιας αφίσας που να αποτυπώνει ένα αντικαπνιστικό μήνυμα[14] και ο μεγάλος διαγωνισμός πάνω σε

13 Τόμος 1, τεύχος 9, Οκτώβριος 1978, σ. 43· τόμος 5, τεύχος 49, Φεβρουάριος 1982, σ. 1.

14 Τόμος 4, τεύχος 36, Ιανουάριος 1981.

μορφές της Ιστορίας σχεδιασμένες από τον Αντώνη Καλαμάρα[15]. Οι διαγωνισμοί κάλυπταν όλο το εύρος της δημιουργίας, καθώς περιλάμβαναν τη δημιουργική γραφή, την καλλιτεχνική δημιουργία, τη φαντασία, και προήγαγαν την καταξίωση των παιδιών. Το περιοδικό δεν αποτελούσε απλώς ένα έντυπο, αλλά έκανε σαφές στους αναγνώστες ότι πίσω από τις σελίδες του βρισκόταν ένα πλήθος ανθρώπων που ενδιαφέρονταν πραγματικά για εκείνους. Η επικοινωνία δεν περιοριζόταν στο πλαίσιο της έντυπης μορφής του περιοδικού· πραγματοποιούνταν και συναντήσεις των αναγνωστών με τους συντελεστές του περιοδικού. Χαρακτηριστικές συναντήσεις ήταν η έκθεση «Χαρές και λύπες ζωγραφισμένες από παιδιά της Κύπρου» με τις ζωγραφιές παιδιών από την Κύπρο[16], η συνάντηση στην «Παραμυθούπολη»[17] και το «Πατατοπανηγύρι» με τον Χάρρυ Κλυνν.

Ερμηνείες της απήχησης του περιοδικού

Η απήχηση του περιοδικού *Το Ρόδι* στους νεαρούς αναγνώστες οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην καταλληλότητά του για το αναπτυξιακό επίπεδο των νεαρών αναγνωστών, στα πεδία της γνωστικής, ηθικής, ψυχοκοινωνικής και ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης.

Ως προς τον γνωστικό τομέα, το περιοδικό προωθούσε συστηματικά ένα ευρύ φάσμα γνωστικών ικανοτήτων, όπως η αντίληψη, η προσοχή, η επεξεργασία των πληροφοριών, η συλλογιστική, οι μνημονικές στρατηγικές και οι μεταγνωστικές δεξιότητες. Η ύλη του περιοδικού διευκόλυνε τα παιδιά να κατανοούν, να συγκρίνουν, να διακρίνουν, να συνδυάζουν, να ταξινομούν και να μετασχηματίζουν αντικείμενα και πράξεις με τον νου τους (Smith et al., 2018). Το περιοδικό παρείχε ποικίλη θεματολογία επιστημονικών και εγκυκλοπαιδικών κειμένων, καθώς και πολλά παιχνίδια γνώσεων. Οι εγκυκλοπαιδικές γνώσεις είναι απαραίτητες για τα παιδιά, προσαρμοσμένες όμως στις αναπτυξιακές δυνατότητές τους (Σακελλαρίου, 2009). Τα κείμενα εγκυκλοπαιδικών γνώσεων εντάσσονταν σε σειρές κειμένων που εμφανίζονταν με μεγάλη συχνότητα. Οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια κάλυπταν ένα αρκετά μεγάλο ηλικιακό εύρος, ώστε να ανταποκρίνονται στις ικανότητες και ανάγκες των παιδιών και των εφήβων.

Στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων κατά τη θεωρία του Piaget (1999), τα παιδιά έχουν τις γνωστικές ικανότητες να αντιληφθούν τα

15 Τόμος 4, τεύχος 41, Ιούνιος 1981, σσ. 46-47.

16 Τόμος 2, τεύχος 13, Φεβρουάριος 1979, σ. 1· τόμος 2, τεύχος 14, Μάρτιος 1979, σ. 1.

17 Τόμος 2, τεύχος 16, Μάιος 1979, σσ. 1, 35.

σφάλματα των ενηλίκων και έτσι βαθμιαία αποδομούν την παντογνωσία και παντοδυναμία των ενηλίκων, βιώνοντας γνωστική έπαρση, που είναι ένα φυσιολογικό αναπτυξιακό φαινόμενο (Γαλανάκη, 2011). Το περιοδικό παρείχε στα παιδιά τη δυνατότητα, μέσω της επιστημονικής, κριτικής σκέψης, αλλά και μέσω της λογοτεχνίας, να αντιληφθούν τους περιορισμούς του ενήλικου κόσμου, να ασκήσουν κριτική σε αυτόν και να προτείνουν τρόπους και μέσα βελτίωσής του. Οι νεαροί αναγνώστες αντιμετωπίζονταν ως ισότιμοι με τους ενηλίκους. Έργα παιδιών, λογοτεχνικά και καλλιτεχνικά (π.χ. ζωγραφιές), δημοσιεύονταν μαζί με έργα καταξιωμένων δημιουργών. Σκοπός του περιοδικού δεν ήταν ο διδακτισμός (η αφ' υψηλού αντιμετώπιση του παιδιού). Αντίθετα, αναγνωριζόταν ότι η διαφορά παιδιού-ενηλίκου ήταν διαφορά εμπειριών (Συνέντευξη Ι & ΙΙ στο Παναγιωτίδου, 2022). Επιπλέον, η ύλη του περιοδικού ανταποκρινόταν και στις γνωστικές ικανότητες των εφήβων – στο στάδιο της τυπικής λογικής σκέψης, που είναι πολύ κοντά στην ενήλικη σκέψη (Piaget, 1999). Το περιοδικό μπορούσε κάλλιστα να διαβαστεί και από ενηλίκους. Η Δροσούλα Βασιλείου-Έλλιοτ θεωρούσε ότι η επιτυχία του περιοδικού έγκειται κυρίως στην απήχηση που είχε και στο ενήλικο κοινό (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022).

Το περιοδικό συνέβαλλε, επίσης, στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των αναγνωστών του. Σύμφωνα με τη θεώρηση του Erikson (1990), παρέχονταν στα παιδιά ευκαιρίες ώστε να αναπτύξουν την εργατικότητα και τη φιλοπονία τους γνωρίζοντας το περιβάλλον τους και αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ένα πεδίο δράσης, όπου θα μπορούσαν να κάνουν πράγματα με τον ορθό, αλλά και με τον δικό τους, τρόπο και άρα να αναδείξουν την αξία τους. Επιπλέον, το περιοδικό λειτούργησε ως φορέας κοινωνικοποίησης, δημιουργώντας ευκαιρίες για γνωριμίες, κοινωνική αλληλεπίδραση και σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Ένα παράδειγμα αποτελεί η στήλη «Το περιβάλλον και η Ροδοπαρέα», μέσω της οποίας οι νεαροί αναγνώστες μπορούσαν να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες, να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να επιλύουν συγκρούσεις, με τη θετική συμπεριφορά του ενός μέλους να επηρεάζει τη συμπεριφορά και των άλλων μελών. Η στήλη αυτή είχε τη μεγαλύτερη ανταπόκριση από την πλευρά των αναγνωστών και αριθμούσε 15.167 μέλη. Δεδομένου ότι τα μηνιαία αντίτυπα του περιοδικού κυμαίνονταν από 15.000 έως 20.000, αντιλαμβάνεται κανείς ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αναγνωστών ήταν μέλη των Ροδοπαρέων. Αυτό καταδεικνύει, αφενός, το ενδιαφέρον των παιδιών για το περιβάλλον και, αφετέρου, την ανάγκη των παιδιών για δράση και αλληλεπίδραση με ομάδες συνομηλίκων. Τα προαναφερόμενα αποτελούν κοινωνικές διαδικασίες, πυλώνες για τη δημιουργία της φιλίας (Gottman, 1983). Μέσω του περιοδικού οι αναγνώστες

αποκτούσαν πρότυπα συμπεριφοράς, διαπραγματεύονταν αξίες, διεύρυναν το κοινωνικό πεδίο τους και επενεργούσαν σε αυτό (Ogbu, 1981).

Σύμφωνα με τον Piaget και τον Kohlberg (Elliott et al., 2008· Smith et al., 2018), η ηθική ανάπτυξη των παιδιών καθορίζεται, αρχικά, από την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία της από τους ενηλίκους (προ-ηθικό επίπεδο). Στη συνέχεια, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους οδηγεί στην περαιτέρω εσωτερίκευση των αξιών και των κανόνων της κοινωνίας (ετερόνομη ή συμβατική ηθική). Αργότερα, τα παιδιά είναι σε θέση να υπερβαίνουν αυτές τις συμβάσεις και να αναζητούν αξίες και κανόνες που βασίζονται σε οικουμενικές ηθικές αρχές (αυτόνομη ή μετα-συμβατική ηθική). Το περιοδικό λειτουργούσε έτσι ώστε να προάγεται η πορεία των παιδιών από την ετερονομία στην αυτονομία της ηθικής. Βασικό κριτήριο για να δημοσιευθεί κάτι στο περιοδικό ήταν να μεταδίδει μηνύματα ηθικής συλλογιστικής και δράσης. *Το Ρόδι* επιχειρούσε να μεταδώσει στους αναγνώστες του διαχρονικές αξίες, όπως ο σεβασμός και η ελευθερία. Τους ωθούσε να κάνουν κάτι τελείως διαφορετικό από ό,τι στο σχολείο και, μέσα από αυτό, να ενισχύσουν το αξιακό τους σύστημα (Συνέντευξη Ι στο Παναγιωτίδου, 2022). Είναι εξαιρετικά σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά, ήδη από την ηλικία των 10 ετών, μπορούν να κάνουν αυτόνομες κρίσεις, να έχουν δηλαδή συλλογιστική που δηλώνει αυτονομία της ηθικής, ενώ παράλληλα συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες, εξαιτίας της πεποίθησης ότι οι κανόνες και οι νόμοι συμβάλλουν στη διατήρηση της τάξης και ότι αποτελούν όρους του κοινωνικού συμβολαίου, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget (Elliott et al., 2008). Το περιοδικό είχε ακριβώς αυτόν τον διττό στόχο: ενίσχυση του σεβασμού των παιδιών προς τους κοινωνικούς κανόνες και προαγωγή της αυτονομίας της ηθικής.

Το περιοδικό προωθούσε και την ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη των παιδιών. Ένα από τα τυπικά γνωρίσματα της περιόδου της λανθάνουσας σεξουαλικότητας, που καλύπτει τη σχολική ηλικία, είναι η ταύτιση των παιδιών με ομάδες που διαθέτουν κοινά ενδιαφέροντα και ασχολίες (Μπεράτη, 1978), ανάγκη που ικανοποιούνταν από τη συμμετοχή στη μεγάλη ομάδα των Ροδόπουλων, καθώς και στις επιμέρους παρέες Ροδόπουλων που είχαν διαμορφωθεί και ανέπτυσσαν δράση. Είχαν μάλιστα και ειδική ενδυμασία, τις ροδόμπλουζες, η οποία διευκόλυνε την ταύτισή τους με την ομάδα. Μεταβαίνοντας από την αρχή της ευχαρίστησης, που χαρακτηρίζει τη βρεφονηπιακή ηλικία, προς την αρχή της πραγματικότητας (Laplanche & Pontalis, 1986), οι νεαροί αναγνώστες επιδίδονταν σε παραγωγική – τερπνή και ωφέλιμη – εργασία. Η επιτυχία που βίωναν μέσα από τις δράσεις και δραστηριότητές τους προωθούσε όχι μόνο την προσωπική ανάπτυξη των νεαρών αναγνωστών, αλλά και την κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη (Smith et al., 2018). Το περιοδικό πρόσφερε στο παιδί τη δυ-

νατότητα να ενσαρκώσει ρόλους με στόχο την ενίσχυση του υγιούς ναρκισσισμού του, ενώ παράλληλα προωθούσε τη συλλογικότητα. Με την εξοικείωση του παιδιού με τον κόσμο της γνώσης, της λογοτεχνίας, της τέχνης και του πολιτισμού, ενισχυόταν και η μετουσίωση, αυτός ο προηγμένος αμυντικός μηχανισμός, που διευκολύνει το παιδί να περιορίσει τις οιδιπόδειες εξαρτήσεις του και να μετασχηματίσει τις απαγορευμένες ερωτικές και επιθετικές επιθυμίες του σε κοινωνικά αποδεκτές, ακόμα και επιθυμητές ή υψηλές, δραστηριότητες.

Για τους προ-εφήβους και νεαρούς εφήβους, που διένυαν μια μεταβατική περίοδο, κατά την οποία ένα σχετικά αδύναμο εγώ αντιμετωπίζει ένα σχετικά ισχυρό «αυτό» (id), οδηγώντας συχνά σε κρίση, το περιοδικό αποτελούσε σημαντικό στήριγμα (A. Freud, 1991). Μπορούσε να δράσει ως ένα εξωτερικό βοηθητικό εγώ, ώστε ο έφηβος να μη νιώθει ανερμάτιστος και αβοήθητος. Εμβαπτίζοντας τον έφηβο στη μεγάλη πολιτισμική δεξαμενή, το περιοδικό προσέφερε ένα πεδίο μετουσίωσης και έναν ενδιάμεσο χώρο ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική πραγματικότητα, για την έκφραση της δημιουργικότητας (Winnicott, 2019). Η πολιτισμική καλλιέργεια, παράλληλα με την ένταξη του εφήβου στη μεγάλη ομάδα των Ροδόπουλων αναγνωστών, διευκόλυνε τις ταυτίσεις και τη διαμόρφωση της ταυτότητας, που είναι βασικό αναπτυξιακό επίτευγμα της εφηβείας.

Συμπεράσματα

Με βάση όσα παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία, κατέστη σαφές ότι *Το Ρόδι* αποτελεί ένα από τα κορυφαία παιδικά περιοδικά που εκδόθηκαν στην Ελλάδα. Συνέβαλε στη γνωστική, ηθική, κοινωνική, συναισθηματική και ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη των αναγνωστών του. Έθεσε τα θεμέλια για τη διαμόρφωσή τους ως αναγνωστών. Ανέδειξε πλήθος νέων συγγραφέων και εικονογράφων. Προσέφερε στην παιδική λογοτεχνία τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Λογοτεχνικά έργα που δημοσιεύονταν στο περιοδικό έγιναν μετέπειτα σημαντικά βιβλία. Άφησε ανεξίτηλη την ευεργετική επίδρασή του στα Ροδόπουλα που, ακόμα και στις μέρες μας, θυμούνται με αγάπη το περιοδικό και το νοσταλγούν.

Η ανάγκη ύπαρξης ποιοτικών περιοδικών, όπως *Το Ρόδι*, παραμένει επιτακτική στη σύγχρονη εποχή, κατά την οποία η τεχνολογία έχει εκτοπίσει το έντυπο υλικό. Πρόκειται για μια εποχή που ακροβατεί ανάμεσα στο έντυπο και στο ηλεκτρονικό βιβλίο και αναζητά τη χρυσή τομή, ώστε η ηλεκτρονική μορφή των αναγνωσμάτων να συμπληρώνει και να ενισχύει την έντυπη (Μαλαφάντης, 2010). Στις δυσχέρειες της εποχής έρχονται να προστεθούν η τάση των παιδιών να διαβάζουν κυρίως για την απόκτηση πληροφοριών, η υψηλή

δημοτικότητα αμφιλεγόμενης λογοτεχνικής αξίας αναγνωσμάτων, σε αντιδιαστολή με τη χαμηλή δημοτικότητα της ποίησης, η έλλειψη οργανωμένων βιβλιοθηκών στα σχολεία και στην ευρύτερη κοινότητα και η αδυναμία του περιβάλλοντος των παιδιών να ενθαρρύνει τη φιλαναγνωσία (Μαλαφάντης, 2005). Απομένει να διαμορφωθεί η κατάλληλη ομάδα που θα λάβει υπόψιν τους προαναφερόμενους παράγοντες και θα υλοποιήσει ένα τέτοιο ευεργετικό έργο.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2008). *Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας* (15η έκδ.). Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φίλων.

Appleyard, J. A. (2016). *Η διαμόρφωση του αναγνώστη. Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση* (Επιμ. Κ. Δ. Μαλαφάντης). Αθήνα: Gutenberg.

Artifex, (χ.χ.). *Το Ρόδι.* http://artifex.gr/to-rodi/

Βερέμης, Θ. (2000). Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις, 1974-1981. Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους,* τόμ. ΙΣΤ΄ (σσ. 345-349). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Γαλανάκη, Ε. (2011). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Γιάκος, Δ. (2008). *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δ. Ν. Παπαδήμα.

Cordy, D. (2003). Marketing to children (and mums) through children's magazines. *Young Consumers*, *5*(1). https://doi.org/ 10.1108/17473610410814030

Δελώνης, Α. (1993). Ορισμός, μορφή, περιεχόμενο και στόχοι ενός περιοδικού για παιδιά. Στο *Το Παιδικό Έντυπο* (σσ. 32-35). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δήμου Θεσσαλονίκης.

Δημητριάδης, Γ. (2021). *Το παιδικό περιοδικό «Το Ρόδι» και η συμβολή του στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και στην διάδοση του παιδικού βιβλίου στην Ελλάδα κατά τις δεκαετίες 1980-1990.* (Πτυχιακή εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. http://hdl.handle.net/11610/22867

Erikson, E. (1990). *Παιδική ηλικία και κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Elliott, S. N., Kratochwill, R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία.* (Επιμ. Α. Λεονταρή). Αθήνα: Gutenberg.

Freud, A. (1991). *Παιδαγωγική Ψυχανάλυση*. Αθήνα: Επίκουρος.

Gottman, J. M., & Graziano, W. G. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-86. https://doi.org/10.2307/1165860

Jones, S. C., Mannino, N., & Green, J. (2010). 'Like me, want me, buy me, eat me': relationship-building marketing communications in children's magazines. *Public Health Nutrition*, *13*(12), 2111-2118. https://doi.org/ 10.1017/

S1368980010000455

Ismail, S. N. B., Yahya, M. B., Abdullah, S. N. F. B., Ab Rashid, F. H. B., & Shukri, N. A. B. M. (2021). The aesthetic value of children's magazine towards reading interest among children. *Journal of Education and Social Sciences, 17*(1), 77-80.

Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1986). *Το λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης*. Αθήνα: Κέδρος.

Μακρίδης, Δ. (2021, Ιούνιος 21). *Το (αξέχαστο) Ρόδι*. Lifo. https://mikropragmata.lifo.gr/zoi/to-aksechasto-rodi/

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (1995). *Οι «Αθηναϊκαί Επιστολαί» του Γρηγορίου Ξενόπουλου στη «Διάπλασιν των Παίδων» (1896-1947)*. Αθήνα: Αστήρ.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πορεία.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. (Πρόλογος Μ. Ι. Κασσωτάκης). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2010). Έντυπο ή ηλεκτρονικό βιβλίο; Η παιδαγωγική σημασία του διλήμματος. Στο Γ. Ε. Δαρδανός (Συλλογή κειμένων – επιμ.), *Σελίδες στην οθόνη ή σε χαρτί (Το μέλλον της Ανάγνωσης)* (σσ. 156-166). Αθήνα: Gutenberg.

Μπεράτη, Σ. (1987). Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη της λανθάνουσας περιόδου. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής* (σσ. 31-41). Αθήνα: Καστανιώτη.

Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, *52*(2), 413-429. https://doi.org/10.2307/1129158

Πουρνάρα, Μ. (2019, Σεπτέμβριος 14). *Αποχαιρετισμός στη Μαριάννα Βερέμη από ένα «ροδόπουλο»*. Εφημ. *Η Καθημερινή*. https://www.kathimerini.gr/culture/arts/1042624/apochairetismos-sti-marianna-veremi-apo-ena-rodopoylo/

Παναγιωτίδου, Δ. Α. (2022). *«Το Ρόδι: το περιοδικό για παιδιά» (1977-1982): Θεματολογία, συνεργάτες, αναγνώστες*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πέτροβιτς, Λ. (2020, Μάιος 10). *Ο ρόλος των παιδικών περιοδικών στην εποχή της εικόνας*. http://lotypetrovits.blogspot.com/2020/05/blog-post_10.html

Piaget, J. (1999). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Reedy, A., & Carvalho, R. D. (2021). Children's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 49*(2), 134-147. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1701514

Σακελλαρίου, Χ. (2009). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ελληνική και Παγκόσμια. Από την αρχαιότητα ώς τις μέρες μας. Με στοιχεία θεωρίας*. Αθή-

να: Νόηση.
Σβολόπουλος, Κ. Ε. (2000). Η εξωτερική πολιτική της Ελλάδας, 1974-1981. Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους,* τόμ. ΙΣΤ΄ (σσ. 345-349). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2018). *Κατανοώντας την ανάπτυξη των παιδιών* (6η έκδ., επιμ. Ε. Γαλανάκη). Αθήνα: Τζιόλα.
Winnicott, D. W. (2019). *Το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Αρμός.
Χατζηβασιλείου, Ε. (2000). Η σύσταση και η εδραίωση του Δημοκρατικού Πολιτεύματος, 1974-1981. Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. ΙΣΤ΄ (σσ. 294-295). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
Χορτιάτη, Θ. (1993). «Το ρόδι» το περιοδικό για παιδιά. *Διαδρομές, 32*, 277-282.

Abstract

The Pomegranate: the magazine for children (*To Rodi: to periodiko gia paidia*) is a milestone in the history of Greek magazines for children and adolescents. Surprisingly, to date only two studies have been devoted to this issue. Therefore, the present article aims to present a detailed analysis of the first edition of this magazine (1977-1982) and to offer a critical approach and interpretation of its beneficial effect and its large impact on children and adolescents. More specifically, the present article focuses on the magazine's main features, contributors, readers, and material. The magazin's columns were systematically designed to create opportunities for acquiring knowledge and skills as well as for creativity, communication and interaction with peers, and entertainment. Many recognized and young writers and illustrators as well as remarkable literary works and works of art came to the fore. The magazine undoubtedly promoted children's and adolescents' cognitive, moral, socioemotional, and psychosexual development. *To Rodi* has left an indelible mark on its readers and is undoubtedly part of the historical line and the genealogy of Greek quality magazines for children and adolescents.

Key-words: To Rodi, children's magazine, authors, illustrators, readers, material

Δέσποινα-Αθανασία Παναγιωτίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α.
E-mail: dapanagiotid@primedu.uoa.gr

Ευαγγελία Γαλανάκη
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α.
Ναυαρίνου 13Α, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 210 3688089
E-mail: egalanaki@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α.
Ναυαρίνου 13Α, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 210 3688082
E-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr

Η επίδραση των ΤΠΕ στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων δασκάλων και νηπιαγωγών

Γεώργιος Σταμέλος, Μαριλίνα Βέρρα

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) κατέχουν πλέον περίοπτη θέση στην καθημερινότητά μας. Από αυτή τη συνθήκη κυριαρχίας των ΤΠΕ έχει επηρεαστεί, ασφαλώς, και ο θεσμός της εκπαίδευσης. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της είναι ο ψηφιακός αλφαβητισμός των μαθητών. Πώς, όμως, θα αποκτήσουν ψηφιακό αλφαβητισμό οι μαθητές, αν δεν εκπαιδευτούν από ψηφιακά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς; Απαραίτητη προϋπόθεση για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις ΤΠΕ και να τις αξιοποιούν κατάλληλα είναι οι εκπαιδευτικοί τους να είναι οι ίδιοι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ και να τις χρησιμοποιούν κατά τρόπο επιστημονικά συγκροτημένο και τεκμηριωμένο για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Χρειάζεται η εμπειρική εξοικείωση και χρήση να μεταπλαστεί σε επιστημονική γνώση και εφαρμογή, γεγονός που θα επιδράσει και στη συγκρότηση μιας νέας επιστημονικής και επαγγελματικής ταυτότητας.

Είναι σημαντικό να διερευνηθεί η γνώση και η χρήση των ΤΠΕ (και ιδιαίτερα ποια ακριβώς γνώση και χρήση), αλλά και η επίδραση της εκπαίδευσης των (μελλοντικών) εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής στις ΤΠΕ) στη συστηματική και τεκμηριωμένη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Kamarianos et al., 2020). Θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί η επίδραση αυτή στην επιστημονική χρήση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς/διδακτικούς σκοπούς, που θα σηματοδοτούσε την (αρχική) διαμόρφωση μια ιδιαίτερης επιστημονικής και επαγγελματικής ταυτότητας.

Για το σκοπό αυτό διεξήχθη έρευνα σε φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας (Π.Τ. Δημοτικής Εκπαίδευσης και Π.Τ. Νηπιαγωγών, ως γενική αναφορά ανεξαρτήτως του επίσημου ονόματος κάθε Τμήματος) το 2020.

Η προβληματική της έρευνας

Αρχικά, είναι απαραίτητο να ορίσουμε την επαγγελματική ταυτότητα και στη συνέχεια να εξετάσουμε πώς μπορεί να επιδρούν οι ΤΠΕ στη διαμόρφωσή της.

Πρόκειται για μία πολυεπιστημονική έννοια, γεγονός που δυσκολεύει την ύπαρξη σαφούς και ενιαίου ορισμού της. Σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς με βάση τις ερμηνείες τους για τη συνεχιζόμενη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους (Beijaard et al., 2004). Δεν είναι κάτι στατικό και εξελίσσεται συνεχώς. Αρχικά, μέσω της πρώτης επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, στη συνέχεια, μέσα από την εμπειρία στον επαγγελματικό χώρο (σχολείο). Το τελευταίο είναι μία πολύ-παραγοντική παράμετρος που εμπεριέχει σίγουρα την προσωπική διάσταση, το άμεσο και έμμεσο επαγγελματικό περιβάλλον, αλλά και τη στιβαρότητα της αρχικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, είναι κάτι δυναμικό που σε βάθος χρόνου μπορεί να ενέχει άλλοτε περιόδους στασιμότητας και αναπαραγωγής και άλλοτε περιόδους επαγγελματικής εξέλιξης. Η επαγγελματική ταυτότητα χαρακτηρίζεται από: 1) τον πολύπλοκο χαρακτήρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού λαμβάνοντας υπόψη την προσωπική, αλλά και την επαγγελματική του πλευρά, 2) την κατανόησή μας για τον τρόπο εκμάθησης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση συγκροτείται τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά και 3) το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ή η μάθηση επηρεάζεται σημαντικά από το ποιος είναι κάποιος ως άτομο (Beijaard, 2009). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι η αντίληψη που ο ίδιος διαμορφώνει για τη θέση του στον επαγγελματικό του χώρο, αλλά και η εικόνα που δημιουργεί στους άλλους ως επαγγελματίας. Η διαμόρφωση της αντίληψης αυτής θεμελιώνεται στη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων, όπως κοινωνιολογικών, προσωπικών, ψυχολογικών (Φωτοπούλου, 2013).

Συνοπτικά, τα στοιχεία που συνθέτουν την επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού – ή κατά τον Ματσαγγούρα (2005) τον επαγγελματικό του εαυτό - αφορούν στο σύνολο των αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων, συναισθημάτων, προτεραιοτήτων, ρόλων, αναγκών, πεποιθήσεων, προσδοκιών, δεξιοτήτων που τον χαρακτηρίζουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Ξενίτης, 2012). Οπότε, για να ενισχύσουμε και την άποψη περί μεταβαλλόμενης έννοιας κάθε φορά που μία νέα γνώση ή εμπειρία εμφανίζεται, προστίθεται στη ζωή ενός εκπαιδευτικού, τα στοιχεία που προσδιορίζουν την επαγγελματική του ταυτότητα μεταβάλλονται, ανασυντίθενται, επαναπροσδιορίζονται, εξελίσσονται.

Η εμφάνιση και η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας είναι μια μακρά, συνεχιζόμενη και αδιάλειπτη διαδικασία που συμβαίνει σε συγκειμενικό πλαίσιο (Ivanova & Skara-Mincane, 2016). Στην Ελλάδα η επιμονή στην «επαγγελματική» ταυτότητα σχετίζεται και με την προϊστορία του επαγγέλματος και μια μακρά περίοδο όπου ο «δάσκαλος» δε θεωρείτο επαγγελματί-

ας, αλλά εργαζόμενος σε (εθνική) «αποστολή», στη γνωστή τριανδρία «παπάς, δάσκαλος και αστυνομικός (ή στρατιωτικός)». Η προσπάθεια μετατροπής του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επαγγελματία υπήρξε μια μακρά περίοδος προσπαθειών και αγώνων που ευοδώθηκε μόλις το 1982 (Σταμέλος, 1999). Από κάποιους ερευνητές χαρακτηρίζεται ως μια συνεχιζόμενη διαδικασία ενσωμάτωσης της «προσωπικής» και της «επαγγελματικής» πλευράς του ατόμου να γίνει εκπαιδευτικός, αποδίδοντας σημασία στο στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης. Τονίζουν, δηλαδή, το συνδυασμό προσωπικών και επαγγελματικών πτυχών που πρέπει να τίθενται σε δοκιμασία καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών (Beijaard et al., 2004). Συνεπώς, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να παρέχει ουσιαστική υποστήριξη μέσω καθοδηγούμενου προβληματισμού, έτσι ώστε να διευκολύνεται η ανάπτυξη της ταυτότητάς τους. Ένας εκπαιδευτικός με ισχυρή και θετική επαγγελματική ταυτότητα (υπάρχει αισιοδοξία ότι) θα είναι ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός που θα αυτο-κατευθύνεται για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Άλλωστε, η δια βίου μάθηση έχει καταστεί αναγκαιότητα, για να είναι κάποιος ένας αποτελεσματικός δάσκαλος (Ivanova & Skara-Mincane, 2016).

Η σύλληψη του εαυτού τους ως εκπροσώπων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού οδηγεί σε συνειδητοποίηση και αποσαφήνιση επαγγελματικών στόχων και φιλοδοξιών. Έτσι, η μάθηση στην πραγματικότητα είναι η διαδικασία του σχηματισμού ταυτότητας (Mikelsone et al., 2014). Αν και η ταυτότητα των φοιτητών είναι προσωπική, οι πανεπιστημιακές σπουδές τους ωθούν (ή θα έπρεπε να τους ωθούν) να μετατρέψουν τον εαυτό-φοιτητή σε εαυτό-επαγγελματία εκπαιδευτικό με συγκεκριμένη επιστημονική ταυτότητα.

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι κατά την αρχική κατάρτιση ο μελλοντικός εκπαιδευτικός αρχίζει να σχηματοποιεί βασικά στοιχεία της ταυτότητάς του, εξετάσαμε ποια η σχέση των φοιτητών με τις ΤΠΕ στο στάδιο των προπτυχιακών σπουδών (διδασκαλία μαθημάτων σχετικών με ΤΠΕ και βαθμός και τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια μαθημάτων και πρακτικής άσκησης). Εστιάσαμε στο εάν οι ΤΠΕ έχουν επιδράσει στην ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού, στο εάν έχουν αλλάξει την επαγγελματική του συγκρότηση, στο εάν έχει συνειδητοποιηθεί ότι η χρήση των ΤΠΕ στην τάξη μεταβάλλει την παιδαγωγική σχέση. Ειδικότερα διερευνήσαμε αν αυτή η τριβή με τις ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της πρακτικής επί της ουσίας άλλαξε (ή σωστότερα είναι σε διαδικασία αλλαγής) την «επαγγελματική ταυτότητα» των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας υπό την έννοια της κατανόησης της μετάβασης από τον δάσκαλο-πηγή γνώσης στον δάσκαλο-διευκολυντή εκμάθησης.

Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ

Έχει σημασία να εξετάσουμε αν οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται κατά τρόπο συντεταγμένο, δηλαδή συνδεδεμένες με τις αντίστοιχες θεωρίες μάθησης για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της χρήσης των κάθε φορά καταλληλότερων εκπαιδευτικών πρακτικών και επίσης βάσει ποιων θεωριών μάθησης εκπαιδεύεται ο μελλοντικός εκπαιδευτικός. Κι αυτό γιατί έρευνες επιβεβαιώνουν την τάση των εκπαιδευτικών να αναπαράγουν στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι διδάχθηκαν (Ζαρκογιάννη, 2016). Αυτή η αέναη αναπαραγωγή μπορεί να ανατραπεί ή έστω να αλλοιωθεί από τη συνειδητή και συστηματική εισαγωγή των ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές πρακτικές; Ουσιαστικά, εδώ σημειώνουμε τη δυσκολία μια καινοτομία στον κύκλο εκπαίδευσης να περάσει στις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα στην τάξη, δεδομένης της ισχύος της αναπαραγωγικής λογικής των επαγγελματικών σταθερών και πρακτικών.

Στο πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται (και) στις θεωρίες μάθησης και μαθαίνουν τις διαφορετικές λογικές και προτεραιότητές τους. Από την άλλη, οι ΤΠΕ δεν είναι μονοδιάστατες. Συν τω χρόνω, αναπτύχθηκαν διαφορετικά λογισμικά που κρύβουν στη συγκρότησή τους διαφορετικές θεωρίες μάθησης και στοχεύσεις. Συνεπώς, δικαιούται κάποιος να αναρωτηθεί αν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μέσα από την αρχική εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένης της πρακτικής) μπορούν να συνδέουν τις διαφορετικές θεωρίες μάθησης με διαφορετικές εκπαιδευτικές/διδακτικές πρακτικές και με διαφορετικά είδη ΤΠΕ.

Στην παρούσα έρευνα εστιάσαμε στις ψυχολογικές θεωρίες εκείνες που επιδρούν κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού και υπολογιστικών περιβαλλόντων μάθησης: συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, γνωστικές θεωρίες και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις (Δημητριάδης, 2015).

Συμπεριφορισμός και ΤΠΕ

Στο συμπεριφορισμό (behaviorism) η γενική φιλοσοφική αντίληψη περί ΤΠΕ επικεντρώνεται σε μια μηχανιστική αντίληψη που θεωρεί το μαθητή «αντικείμενο». Εδώ η τεχνολογία δεν υποστηρίζει, αλλά υποκαθιστά την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Η τεχνοκρατική και εργαλειακή αντίληψη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη έχει τον κυρίαρχο ρόλο (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006), ενώ οι εκπαιδευτικές πρακτικές διαχωρίζουν την τεχνολογική από την παιδαγωγική διάσταση, δίνοντας βαρύτητα στην πρώτη.

Οι σχεδιαστές συμπεριφοριστικών λογισμικών προχώρησαν στη δημιουργία κλειστών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων καθοδήγησης (tutorials) και λογισμικών εξάσκησης και πρακτικής (drill and practice) που στοχεύουν στην πρόσκτηση από το μαθητή μιας συγκεκριμένης γνώσης και την αξιολόγησή της (Κόμης, 2004), βλέποντας τον υπολογιστή ως δάσκαλο και τη διαδικασία μάθησης όχι ως μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία, αλλά ως αποτέλεσμα ενίσχυσης που εισπράττει ο μαθητής κατά τη διδασκαλία.

Η διάταξη της διδασκαλίας και το περιεχόμενο είναι αυστηρά δομημένα επιτρέποντας ιεραρχικά το πέρασμα από τις ευκολότερες προς τις πιο πολύπλοκες έννοιες, χρησιμοποιώντας μια γραμμική διάταξη παρουσίασης της νέας γνώσης. Ο ρόλος του δασκάλου είναι συντονιστικός - διεκπεραιωτικός. Θεωρείται ως μία «αυθεντία», που απλά μεταδίδει όσα ξέρει προτρέποντας τους μαθητές να λύσουν τις ασκήσεις των κλειστών λογισμικών, παρακολουθώντας την πρόοδό τους και ελέγχοντας την ποσότητα της γνώσης και της αποτελεσματικότητάς τους (δασκαλοκεντρική διδασκαλία).

Η ολοκλήρωση μιας διαδικασίας μάθησης και η μετάβαση στο επόμενο γνωστικό επίπεδο προϋποθέτει την αξιολόγηση του μαθητή σε γνώσεις του προηγούμενου γνωστικού επιπέδου μέσω της επιτυχούς ολοκλήρωσης ασκήσεων τύπου «σωστό-λάθος», αντιστοιχίσεις, συμπληρώσεις ή πολλαπλών επιλογών (Grabowski, 2009). Σε κάθε φάση της αξιολόγησης ο μαθητής εισπράττει από τον Η/Υ την αντίστοιχη με το αποτέλεσμα ενίσχυση, θετική ή αρνητική (Σολομωνίδου, 2006). Οποιαδήποτε δημιουργική, διερευνητική δραστηριότητα απουσιάζει από τη διδασκαλία, γιατί δεν μπορεί να ελεγχθεί. Το «μηχάνημα» ενισχύει τη σωστή πορεία του μαθητή, προτρέποντας να συνεχίσει με σκοπό την απόκτηση προκαθορισμένων γνώσεων.

Γνωστικές θεωρίες και ΤΠΕ

Οι γνωστικές θεωρίες και ιδιαίτερα οι θέσεις του Jean Piaget επηρέασαν καταλυτικά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με χρήση ΤΠΕ. Κατά τον Piaget το παιδί οικοδομεί ατομικά και ενεργητικά τις γνώσεις του για τον κόσμο. Οι γνωστικές θεωρίες μάθησης συνετέλεσαν στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που παρέχουν πολλαπλές αναπαραστάσεις των γνωστικών εννοιών και παράλληλα συντελούν στη δημιουργία αυθεντικών καταστάσεων μάθησης, μέσω της επίλυσης προβλημάτων, οικείων προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Για την επίλυση προβλημάτων με τη βοήθεια του Η/Υ άλλοτε απαιτείται η ανάκληση δηλωτικών κι άλλοτε πιο σύνθετων διαδικαστικών γνώσεων, προκειμένου οι μαθητές να ολοκληρώσουν με επιτυχία μια μαθησιακή διαδικασία, ενώ το ίδιο το πρόβλημα οδηγεί στη μάθηση, καθώς οι νέες γνώσεις

αποκτώνται μέσα από την επίλυσή του (Κόμης, 2004· 2015).

Εδώ οι τεχνολογικές εκπαιδευτικές εφαρμογές που δημιουργούνται είναι λογισμικά ανοικτού τύπου. Βασίζονται στη θεωρία του εποικοδομισμού (constructivism) και στο διδακτικό μοντέλο ότι η γνώση οικοδομείται από τον ίδιο το μαθητή. Ο υπολογιστής είναι εργαλείο για το μαθητή, ο δάσκαλος έχει το ρόλο συμβούλου ή βοηθού (μαθητοκεντρική διδασκαλία). Τα λογισμικά αυτά ευνοούν τη διερεύνηση, την ανακάλυψη, την οικοδόμηση της γνώσης, δίνοντας την ευκαιρία στο μαθητή να εντοπίσει και να αξιοποιήσει το σφάλμα και να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του (βασικό σημείο της θεωρίας του Piaget). Ο μαθητής χρησιμοποιεί το περιβάλλον ως εργαλείο, διερευνώντας τα «αντικείμενα» που περιέχει, ανακαλύπτει πληροφορίες και γεγονότα, κατανοεί έννοιες και τις συσχετίζει μεταξύ τους. Με άλλα λόγια οικοδομεί γνώσεις μέσω πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων (Κόμης, 2004).

Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και ΤΠΕ

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (sociocultural theories) επηρέασαν και αυτές με τη σειρά τους σημαντικά το χώρο των ΤΠΕ. Υποστηρίζουν θεωρητικά συνεργατικά διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, όπως ψηφιακές κοινότητες μάθησης, wikis, ιστολόγια (blogs) κλπ. (ΥΠΔΒΜΘ, 2011). Η χρήση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού λογισμικού μπορεί να δώσει στη μαθησιακή διαδικασία κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό, όταν γίνεται στο πλαίσιο εφαρμογής ενός ομαδοσυνεργατικού σεναρίου αυθεντικής μάθησης με τις ΤΠΕ, όπου οι μαθητές ερευνούν, αναζητούν, συζητούν, εξάγουν από κοινού τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους.

Οι αρχές των κοινωνικο-εποικοδομητικών προσεγγίσεων οδήγησαν στην ανάπτυξη υπολογιστικών συστημάτων μάθησης μέσω ανακάλυψης, διερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης. Προάγεται μία περισσότερο ανοικτή διδακτική - μαθησιακή διαδικασία κατά τη χρήση των ΤΠΕ. Αυτό συνεπάγεται μία άλλη αντίληψη για τη διδασκαλία, που δίνει έμφαση όχι στη μετάδοση, αλλά στην καθοδήγηση μιας κοινωνικά βασισμένης εξερεύνησης σε ένα πλούσιο σε νοήματα περιβάλλον. Ο υπολογιστής γίνεται εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στα χέρια και στον έλεγχο των μαθητών. Έτσι, αν επιθυμούμε οι ΤΠΕ να υποστηρίξουν τη μάθηση αποτελεσματικά, τότε δε θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο ως πηγές πληροφόρησης, αλλά μάλλον ως εργαλεία και διευκολυντές της σκέψης και της οικοδόμησης της γνώσης των μαθητών (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, διαμεσολαβητικός, διευκολυντικός. Αξιοποιεί τις δυνατότητες των ΤΠΕ για σχεδιασμό, οργάνωση,

επεξεργασία, ανάλυση δεδομένων του θέματος που εξετάζει μαζί με τους μαθητές, στο πλαίσιο μιας ενεργητικής και ομαδοσυνεργατικής διδακτικής διαδικασίας. Η επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητών δεν εξυπηρετεί τη «μεταφορά» γνώσεων μέσω της τεχνολογίας από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, αλλά επιτρέπει τη γνωστική επεξεργασία μέσω των δυνατοτήτων που η ίδια η τεχνολογία παρέχει στην ανάλυση και κατασκευή νέων εννοιών (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

Σε κάθε περίπτωση αξίζει να σημειώσουμε ότι δεν υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις θεωρίες μάθησης, ούτε στεγανά ανάμεσα στις διδακτικές προσεγγίσεις. Κάθε εκπαιδευτικός υιοθετεί κάποιες φιλοσοφικές παραδοχές, χωρίς όμως αυτή του η επιλογή να τον αποκλείει από το να αξιοποιεί και άλλες. Πάντως, θεωρείται ότι λογισμικά που βασίζονται στο συμπεριφορισμό εμπλέκουν τους μαθητές σε χαμηλού επιπέδου γνωστικές διαδικασίες (Grabowski, 2009), ενώ αντίθετα εκπαιδευτικά λογισμικά ενταγμένα σε εποικοδομιστικά και κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα αυθεντικής μάθησης προάγουν υψηλού επιπέδου γνωστικές διαδικασίες διερεύνησης, ανακάλυψης και κριτικής προσέγγισης της νέας γνώσης, μεγιστοποιώντας το μαθητικό γνωστικό κέρδος και καθιστώντας τη διδασκαλία με τις ΤΠΕ αποτελεσματική (ΙΤΥΕ/Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, 2013).

Διεξαγωγή της έρευνας

Οι κύριες ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας ήταν:

Α. *Ποιες θεωρίες μάθησης σε συνάρτηση με τις ΤΠΕ υιοθετούν οι μελλοντικοί δάσκαλοι και νηπιαγωγοί με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών που παρακολούθησαν;*

Β. *Πώς οι σπουδές και οι ΤΠΕ επηρεάζουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και την επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών δασκάλων και νηπιαγωγών;*

Τα δεδομένα μας προέκυψαν από διακόσια πλήρως και ορθώς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, τα οποία περιείχαν ερωτήσεις που αναφέρονταν συγκεκριμένα στο κατά πόσο οι ερωτώμενοι χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα και στον τρόπο πιθανής χρήσης μελλοντικά στην τάξη. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί πώς ακριβώς γίνεται η χρήση της τεχνολογίας (για ποια συγκεκριμένη εργασία κατά τη διάρκεια σπουδών και πρακτικής άσκησης). Ο τρόπος χρήσης των ΤΠΕ συνδέεται με τις θεωρίες μάθησης και διερευνήθηκε αν οι φοιτητές ακολουθούν κάποια από τις κύριες θεωρίες μάθησης κι αν διαμορφώνουν αντίστοιχα επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικές πρακτικές. Το ζητούμενο ήταν η διερεύνηση της συνειδητής επιλογής θεωρίας μάθησης, εκπαιδευτικής πρακτικής και είδους ΤΠΕ, στοιχείο που θα προσέ-

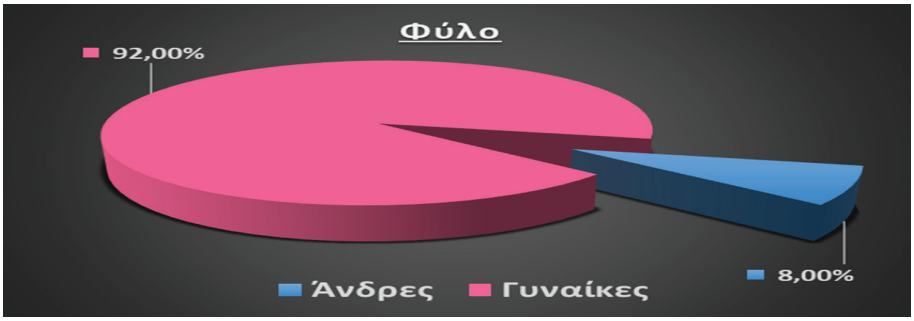
διδε μια ισχυρά διαμορφούμενη επιστημονική ταυτότητα, που κατ' επέκταση θα λειτουργούσε ως διαμορφωτής μιας αρχικής επαγγελματικής ταυτότητας.

Η συλλογή των δεδομένων έλαβε χώρα από το Μάρτιο έως τον Ιούλιο του 2020. Προϋπόθεση ήταν οι ερωτώμενοι να είναι ενεργοί φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων (γενικής αγωγής) των ελληνικών πανεπιστημίων και να έχουν κάνει έστω και ένα μικρό μέρος της πρακτικής άσκησης. Πληθυσμός-στόχος της διαδικασίας, δηλαδή, ήταν οι μελλοντικοί δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, που έχουν βρεθεί σε σχολική τάξη για οποιαδήποτε χρονική διάρκεια στο πλαίσιο της πρακτικής τους, ώστε να είμαστε σε θέση να διερευνήσουμε αν είχαν χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ στην πράξη. Απευθυνθήκαμε σε φοιτητές όλων των Π.Τ. (18 συνολικά) της χώρας, ώστε να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή διάχυση του τελικού δείγματος της έρευνας. Συνεπώς, το δείγμα είναι τυχαίο μεν, ευκολίας δε. Αυτό ας σημειωθεί ως περιορισμός της έρευνάς μας. Από τους 200 συμμετέχοντες 100 ήταν φοιτητές/τριες ΠΤΔΕ και 100 ΠΤΝ, όπως φαίνεται στον πίνακα 1. Στο σχήμα 1 και στους πίνακες 2 και 3 παρατίθενται στοιχεία για το φύλο, το έτος σπουδών και τη διάρκεια πρακτικής άσκησης των συμμετεχόντων/ουσών. Συγκεκριμένα, αναφέρουμε ότι από τις 200 απαντήσεις οι 184 αφορούσαν σε γυναίκες (ποσοστό 92%) και μόλις 16 σε άνδρες (ποσοστό 8%), όπως απεικονίζεται στο σχήμα 1.

Πίνακας 1. *Παιδαγωγικά Τμήματα στα οποία φοιτούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα*

Παιδαγωγικό Τμήμα νηπιαγωγών	**Αριθμός ερωτηματολογίων**	**Παιδαγωγικό Τμήμα δασκάλων**	**Αριθμός ερωτηματολογίων**
ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ	11	ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ	9
ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ	20	ΠΤΔΕ του ΑΠΘ	13
ΤΕΕΑΠΗ Πατρών	28	ΠΤΔΕ Πατρών	38
ΠΤΠΕ Παν. Θεσσαλίας	22	ΠΤΔΕ Παν. Θεσσαλίας	0
ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ	6	ΠΤΔΕ ΔΠΘ	1
ΤΕΠΑΕΣ Παν. Αιγαίου	7	ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	14
ΠΤΝ Ιωαννίνων	1	ΠΤΔΕ Ιωαννίνων	18
ΠΤΠΕ Κρήτης	5	ΠΤΔΕ Κρήτης	2

ΠΤΝ Δυτ. Μακεδονίας	0	ΠΤΔΕ Δυτ. Μακεδονίας	5
Σύνολο	**100**		**100**



Σχήμα 1: *Φύλο των 200 συμμετεχόντων στην έρευνα*

Πίνακας 2. *Έτος σπουδών*

Απάντηση		**Συχνότητα**		**Ποσοστό (%)**	
1ο έτος		10		5,0%	
2ο έτος		11		5,5%	
3ο έτος		59		29,5%	
4ο έτος		80		40,0%	
Επί πτυχίω		40		20,0%	
ΣΥΝΟΛΟ		**200**		**100,0%**	
Mean (Μέσος όρος)	**3,65**	**Median (Διάμεσος)**	**4,00**	**Mode (Επικρατούσα τιμή)**	**4**

Πίνακας 3. *Διάρκεια πρακτικής άσκησης*

Απάντηση	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
Έως και 1 μήνα	71	35,5%
Πάνω από 1 μήνα έως και 1 εξάμηνο	73	36,5%
Περισσότερο από 1 εξάμηνο	56	28,0%
ΣΥΝΟΛΟ	**200**	**100,0%**

Στο δοθέν ερωτηματολόγιο οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν για τον τρόπο που μπορούν να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στην τάξη και πώς εκείνοι σκοπεύουν να τις ενσωματώσουν στη (μελλοντική) διδασκαλία τους. Με βάση τον τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ - που φανερώνει εμμέσως και το ρόλο που δίνει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του μέσα στην τάξη και κατά συνέπεια τη θεωρία μάθησης που πρεσβεύει - έγινε σύνδεση με τις υπό εξέταση θεωρίες μάθησης. Αντιστοιχίσαμε κάθε ερώτηση ξεχωριστά με κάποια συγκεκριμένη θεωρία μάθησης σύμφωνα με τον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ (π.χ. ομαδοσυνεργατικά, για εξάσκηση, για εξατομίκευση της μάθησης, για αναζήτηση πληροφοριών, για οικοδόμηση νέων γνώσεων).

Τα ποσοστά σχεδόν στο σύνολο των περιπτώσεων ήταν θετικά, γεγονός που δείχνει ότι οι φοιτητές υιοθετούν σχεδόν όλες τις προτάσεις σε σημαντικό βαθμό. Σημειωτέον ότι και σε όσες ερωτήσεις δεν υπήρχε πλειονότητα θετικών απαντήσεων, η απόσταση από τις αρνητικές γνώμες δεν ήταν μεγάλη. Δεν καταγράφηκε, δηλαδή, απόρριψη κάποιας πρότασης για τον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ. Οι επιλογές απαντήσεων «Ποτέ» και «Σπάνια», «Δεν είμαι σίγουρος/η καθόλου» και «Κάπως σίγουρος/η», «Διαφωνώ απόλυτα» και «Διαφωνώ», «Καθόλου» και «Λίγο» αθροίζονται ως αρνητική επιλογή, ενώ οι επιλογές «Συχνά» και «Πάντα», «Σίγουρος/η» και «Πολύ σίγουρος/η», «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», «Σε κάποιο βαθμό» και «Πολύ» αθροίζονται ως θετική επιλογή.

Παρακάτω παρατίθεται η αντιστοίχιση των ερωτήσεων (Πίνακας 4) και η συνοπτική παρουσίαση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων (Σχήματα 2, 3, 4).

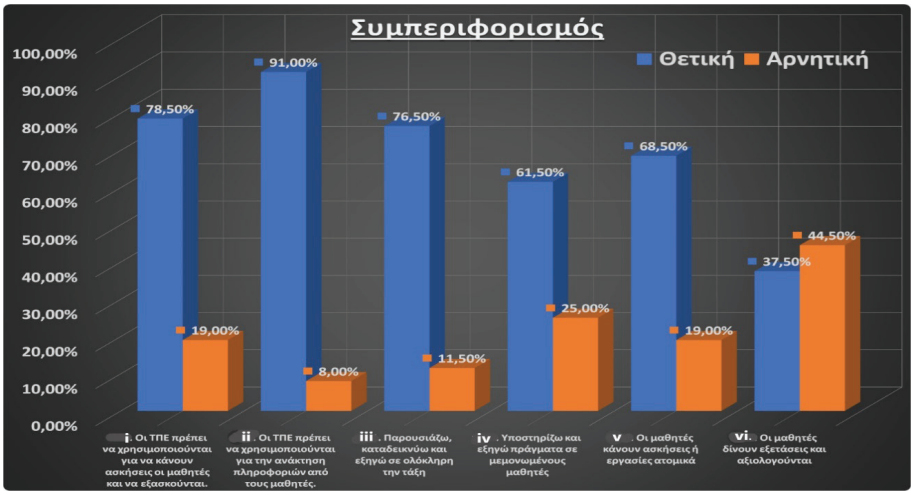
Πίνακας 4. *Αντιστοίχιση ερωτήσεων ερωτηματολογίου με θεωρίες μάθησης*

Θεωρία Μάθησης	Ερώτηση
Συμπεριφορισμός	i. Οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να κάνουν ασκήσεις οι μαθητές και να εξασκούνται.
	ii. Οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιούνται για ανάκτηση πληροφοριών από τους μαθητές.
	iii. Παρουσιάζω, καταδεικνύω και εξηγώ σε ολόκληρη την τάξη.
	iv. Υποστηρίζω και εξηγώ πράγματα σε μαθητές μεμονωμένα.
	v. Οι μαθητές κάνουν ασκήσεις ή εργασίες ατομικά.
	vi. Οι μαθητές δίνουν εξετάσεις και αξιολογούνται.
Γνωστικές θεωρίες	i. Θεωρείτε πιθανή μελλοντική ενσωμάτωση της τεχνολογίας εκ μέρους σας για την υποστήριξη ποικίλων μορφών μάθησης των μαθητών και για την εξατομίκευση της μάθησης;
	ii. Θεωρείτε σημαντική την ενσωμάτωση της τεχνολογίας για την υποστήριξη ποικίλων μορφών μάθησης των μαθητών και για την εξατομίκευση της μάθησης;
	iii. Οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να εργάζονται και να μαθαίνουν οι μαθητές με αυτόνομο τρόπο.
	iv. Οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να μαθαίνουν οι μαθητές να τις χρησιμοποιούν για την επίλυση προβλημάτων.
	v. Οι μαθητές επεξεργάζονται και αναλύουν δεδομένα.
	vi. Οι μαθητές κάνουν δραστηριότητες που βασίζονται στην έρευνα.

Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες	i. Θεωρείτε πιθανή μελλοντική ενσωμάτωση της τεχνολογίας εκ μέρους σας για την υποστήριξη της δημιουργικότητας;
	ii. Χρήση και ενσωμάτωση της τεχνολογίας για την υποστήριξη της δημιουργικότητας κατά την πρακτική άσκηση.
	iii. Οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να εργάζονται και να μαθαίνουν οι μαθητές συλλογικά.
	iv. Η χρήση των ΤΠΕ σε διδασκαλία και εκμάθηση επηρεάζει θετικά τις ικανότητες των μαθητών σε εγκάρσιες δεξιότητες (μαθαίνουν να μαθαίνουν, κοινωνικές ικανότητες κλπ.).
	v. Η χρήση των ΤΠΕ σε διδασκαλία και εκμάθηση είναι απαραίτητη για την προετοιμασία των μαθητών για τον 21ο αιώνα.
	vi. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες.
	vii. Οι μαθητές εργάζονται σε έργα.
	viii. Οι μαθητές κάνουν παρουσιάσεις σε ολόκληρη την τάξη.
	ix. Οι μαθητές συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εργασιών τους.
	x. Οι μαθητές συζητούν ιδέες με άλλους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.

Συμπεριφορισμός

Οι απαντήσεις σε ερωτήσεις που αναφέρονται σε εφαρμογή πρακτικών συμπεριφορισμού στην πλειονότητά τους είναι θετικές. Ειδικότερα θεωρούν ότι: i) οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να κάνουν ασκήσεις οι μαθητές και να εξασκούνται: 78,50%, ii) οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιούνται για την ανάκτηση πληροφοριών από τους μαθητές: 91,00% (υψηλότατο ποσοστό). Δηλώνουν ότι: iii) παρουσιάζουν, καταδεικνύουν και εξηγούν σε ολόκληρη την τάξη: 76,50%, iv) υποστηρίζουν και εξηγούν πράγματα σε μαθητές μεμονωμένα: 61,50%, v) εφαρμόζουν οι μαθητές να κάνουν ασκήσεις ή εργασίες ατομικά: 68,50% και vi) εφαρμόζουν ως μέθοδο και πρακτική διδασκαλίας οι μαθητές να δίνουν εξετάσεις και να αξιολογούνται σε ποσοστό 37,50%, που όμως υπολείπεται του αντίστοιχου αρνητικού (44,50%).



Σχήμα 2: *Γραφική παράσταση απαντήσεων σε ερωτήσεις που υποδηλώνουν εφαρμογή συμπεριφοριστικών θεωριών*

Σε έναν επιπρόσθετο βαθμό επεξεργασίας ενώσαμε τις μεταβλητές (μέσω της εντολής compute του προγράμματος SPSS) ως άθροισμα ισοβαρών προσθετέων. Στη συνέχεια το άθροισμά τους το διαιρέσαμε με το συνολικό αριθμό τους (6) σε μία νέα μεταβλητή που εκφράζει το συμπεριφορισμό. Τα στοιχεία από την επεξεργασία αυτή έχουν ως εξής:

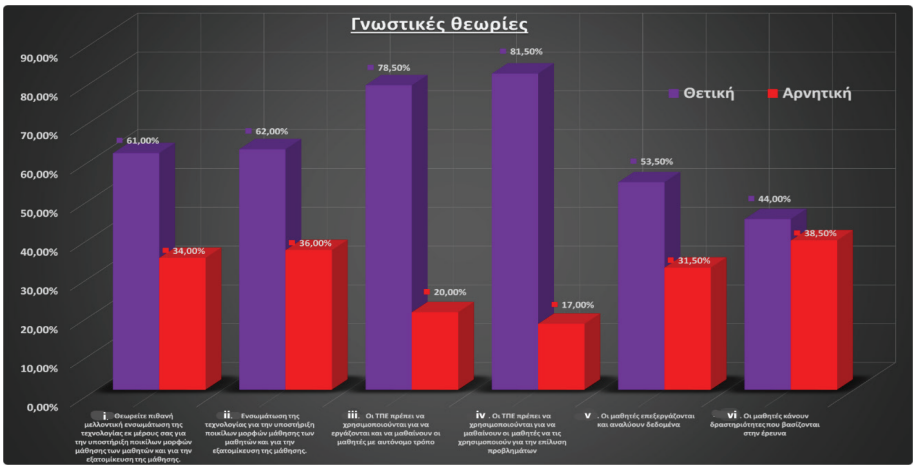
Οι θετικές απαντήσεις (άθροισμα του εύρους όλων των θετικών απαντήσεων) φτάνουν το 82,50%, ενώ οι αρνητικές απαντήσεις μόλις το 8,50%. Λαμβάνοντας υπόψη την νοητή κλίμακα (-1 αρνητική απάντηση και +1 θετική απάντηση) έχουμε ως μέτρα κεντρικής τάσης: Mean (Μέσος όρος): 0,4775 και Median (Διάμεσος): 0,5000.

Επομένως, με βάση τις απαντήσεις που είναι συμβατές με το συμπεριφορισμό και απολύτως διακριτές από τις υπόλοιπες, διαπιστώνουμε ότι προκύπτει ως εύρημα, κατά δήλωσή των συμμετεχόντων, η υιοθέτηση του συμπεριφορισμού σε πολύ υψηλά ποσοστά.

Γνωστικές θεωρίες μάθησης

Από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που αναφέρονται σε εφαρμογή γνωστικών θεωριών διαπιστώνουμε ότι στην πλειονότητά τους είναι ισχυρά θετικές. Ειδικότερα θεωρούν: i) πιθανή τη μελλοντική ενσωμάτωση της τεχνολογί-

ας εκ μέρους τους για υποστήριξη ποικίλων μορφών μάθησης των μαθητών και για εξατομίκευση της μάθησης: 61,00%, ii) σημαντική την ενσωμάτωση της τεχνολογίας για υποστήριξη ποικίλων μορφών μάθησης των μαθητών και για εξατομίκευση της μάθησης: 62,00%, iii) ότι οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να εργάζονται και να μαθαίνουν οι μαθητές με αυτόνομο τρόπο: 78,50%, iv) ότι οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να μαθαίνουν οι μαθητές να τις χρησιμοποιούν για επίλυση προβλημάτων μάθησης: 81,50%. Δηλώνουν ότι: v) εφαρμόζουν οι μαθητές να επεξεργάζονται και να αναλύουν δεδομένα: 53,50% [εδώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανάλογα με το έτος σπουδών των ερωτώμενων, όπως προκύπτει από τον έλεγχο $\chi^2(4)=11,394$; n=200; p<,05 (Chi-square test), vi) εφαρμόζουν οι μαθητές να κάνουν δραστηριότητες που βασίζονται στην έρευνα: 44,00%, [εδώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανάλογα με την ηλικία των ερωτώμενων, όπως προκύπτει από τον έλεγχο $\chi^2(4)=10,038$; n=200; p<,05 (Chi-square test), καθώς και στις απαντήσεις ανάλογα με το έτος σπουδών των ερωτώμενων, όπως προκύπτει από τον έλεγχο $\chi^2(4)=14,747$; n=200; p<,05 (Chi-square test)].



Σχήμα 3: *Γραφική παράσταση απαντήσεων σε ερωτήσεις που υποδηλώνουν εφαρμογή γνωστικών θεωριών*

Σε έναν επιπρόσθετο βαθμό επεξεργασίας ενώσαμε τις μεταβλητές (μέσω της εντολής compute του SPSS) ως άθροισμα ισοβαρών προσθετέων. Έπειτα, το άθροισμά τους το διαιρέσαμε με το συνολικό αριθμό τους (6) σε μία νέα

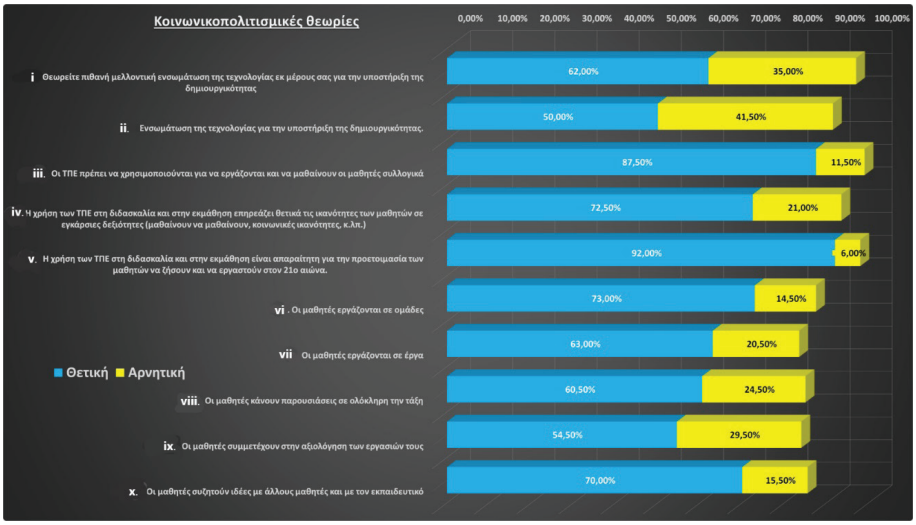
μεταβλητή που εκφράζει τις γνωστικές θεωρίες μάθησης. Τα στοιχεία από την επεξεργασία αυτή έχουν ως εξής:

- Θετικές απαντήσεις (άθροισμα τους εύρους όλων των θετικών απαντήσεων) φτάνουν σε ποσοστό 67,00%, ενώ οι αρνητικές απαντήσεις μόλις σε 13,50%. Λαμβάνοντας υπόψη τη νοητή κλίμακα (-1 Αρνητική απάντηση και +1 Θετική απάντηση) έχουμε ως μέτρα κεντρικής τάσης: Mean (Μέσος όρος): 0,3392 και Median (Διάμεσος): 0,3333.

Επομένως με βάση τις απαντήσεις που είναι συμβατές με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης και απολύτως διακριτές από τις υπόλοιπες διαπιστώνουμε ότι προκύπτει ως εύρημα, κατά δήλωσή τους, σε υψηλά ποσοστά η υιοθέτηση γνωστικών θεωριών μάθησης.

Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης

Ολοκληρώνοντας με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που αναφέρονται σε εφαρμογή πρακτικών και υιοθέτηση κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, παρατηρούμε ότι στην πλειονότητά τους είναι θετικές. Ειδικότερα: i) Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που έχουν παρακολουθήσει χρησιμοποίησαν την τεχνολογία και θεωρούν πιθανή τη μελλοντική ενσωμάτωσή της εκ μέρους τους για την υποστήριξη της δημιουργικότητας: 62,00%. ii) Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης χρησιμοποίησαν την τεχνολογία και θεωρούν πιθανή τη μελλοντική ενσωμάτωσή της εκ μέρους τους για την υποστήριξη της δημιουργικότητας: 50,00%. Συμφωνούν ότι: iii) οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να εργάζονται και να μαθαίνουν οι μαθητές συλλογικά: 87,50%, iv) η χρήση των ΤΠΕ σε διδασκαλία και εκμάθηση επηρεάζει θετικά τις ικανότητες των μαθητών σε εγκάρσιες δεξιότητες (μαθαίνουν να μαθαίνουν, κοινωνικές ικανότητες κ.λπ.): 72,50%, v) η χρήση των ΤΠΕ σε διδασκαλία και εκμάθηση είναι απαραίτητη για την προετοιμασία των μαθητών για τον 21ο αιώνα: 92,00%. Εφαρμόζουν όσον αφορά στις μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας: vi) οι μαθητές να εργάζονται σε ομάδες: 73,00% και vii) σε έργα: 63,00%, viii) οι μαθητές να κάνουν παρουσιάσεις σε ολόκληρη την τάξη: 60,50%, ix) οι μαθητές να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εργασιών τους: 54,50% και x) οι μαθητές να συζητούν ιδέες με συμμαθητές και με τον εκπαιδευτικό: 70,00%.



Σχήμα 4: *Γραφική παράσταση απαντήσεων σε ερωτήσεις που δηλώνουν εφαρμογή κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης*

Σε έναν επιπρόσθετο βαθμό επεξεργασίας ενώσαμε τις μεταβλητές (μέσω της εντολής compute του SPSS) ως άθροισμα ισοβαρών προσθετέων. Κατόπιν, το άθροισμά τους το διαιρέσαμε με τον συνολικό αριθμό τους (10) σε μία νέα μεταβλητή που εκφράζει τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Τα στοιχεία από την επεξεργασία αυτή έχουν ως εξής:

Οι θετικές απαντήσεις (άθροισμα τους εύρους όλων των θετικών απαντήσεων) φτάνουν το 82,50%, ενώ οι αρνητικές μόλις το 9,00%. Λαμβάνοντας υπόψη τη νοητή κλίμακα (-1 αρνητική απάντηση και +1 θετική απάντηση) έχουμε ως μέτρα κεντρικής τάσης: Mean (Μέσος όρος): 0,4655 και Median (Διάμεσος): 0,4000.

Επομένως, με βάση τις απαντήσεις που είναι συμβατές με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και απολύτως διακριτές από τις υπόλοιπες, διαπιστώνουμε ότι προκύπτει ως εύρημα, κατά δήλωσή τους, σε πολύ υψηλά ποσοστά η υιοθέτηση κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης.

Επίδραση σπουδών και ΤΠΕ στην επαγγελματική ταυτότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών

Μετά την παραπάνω στατιστική ανάλυση και τη διαπίστωση ότι οι ερωτώμενοι φοιτητές, κατά δήλωσή τους, χρησιμοποιούν ή θα χρησιμοποιούσαν και

τις τρεις θεωρίες μάθησης, μπορούμε να σημειώσουμε αρχικά ότι δε φαίνεται να υφίσταται μια παγιωμένη και συνειδητή επιλογή κάποιας θεωρίας μάθησης, σχετικών διδακτικών/εκπαιδευτικών επιλογών και αντίστοιχων λογισμικών. Συνεπώς, σε αρχικό τουλάχιστον επίπεδο, δεν είναι σίγουρο ότι οι φοιτητές μπορούν να συνδέσουν συγκροτημένα θεωρίες μάθησης - εκπαιδευτικές/διδακτικές πρακτικές - εξειδικευμένα λογισμικά. Ωστόσο, μια πιο εξειδικευμένη έρευνα θα μπορούσε μελλοντικά να διερευνήσει αν υπάρχει διαφοροποιημένη προσέγγιση ανάλογα με την τάξη (περισσότερο συμπεριφορισμός στις πρώτες τάξεις, περισσότερες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις στις μεγαλύτερες τάξεις). Για να το πούμε διαφορετικά: η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών ελέγχει στοιχεία των ΤΠΕ για προσωπική χρήση. Η γνώση αυτή φαίνεται να χρησιμοποιείται, εν μέρει, στο πλαίσιο των υποχρεώσεων των φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών τους (μαθήματα και πρακτική). Όσο μεγαλύτερη η εμπειρία, τόσο μεγαλύτερη και η χρήση ΤΠΕ στην τάξη. Το αν αυτή η χρήση παγιωθεί κατά την ανάληψη καθηκόντων στο σχολείο μένει να αποδειχθεί. Πάντως, σε αυτή τη φάση της έρευνας, μοιάζει να μην υφίσταται μια στιβαρή σύνδεση θεωρίας (θεωρίες μάθησης) και πρακτικής (διδακτικές πρακτικές και λογισμικά χρήσης). Αν αυτό ισχύει, δεν μπορεί να επηρεάζει και τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Βάσει των ευρημάτων μας, ακόμα κι αν οι ΤΠΕ είναι μέρος της ζωής, αλλά και του προγράμματος σπουδών των περισσοτέρων μελλοντικών εκπαιδευτικών, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτές έχουν οργανικά δεθεί και επηρεάσει καθοριστικά την επιστημονική ταυτότητά τους. Εκείνο που είναι μάλλον αναμενόμενο είναι ότι οι περισσότεροι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιήσουν, περισσότερο ή λιγότερο, τις ΤΠΕ στην τάξη, χωρίς όμως αυτό να είναι συστηματικό και επιστημονικά ενσυνείδητο και συνεκτικό. Συνεπώς, τουλάχιστον προσωρινά, δε φαίνεται οι ΤΠΕ να επιδρούν καταλυτικά στη συγκρότηση ή τη μεταβολή της επαγγελματικής ταυτότητας.

Τα ερευνητικά μας δεδομένα δείχνουν, προς το παρόν, ότι οι φοιτητές δεν επιλέγουν κάποια θεωρία μάθησης (που στη συνέχειά θα οδηγούσε σε επιλογή εκπαιδευτικών πρακτικών και κατ' επέκταση στην αναζήτηση αντίστοιχων λογισμικών ΤΠΕ). Διαφαίνεται μια ρευστότητα, όπου όλα είναι αποδεκτά και χρήσιμα. Αν και χρειάζεται περισσότερη έρευνα, μοιάζει ότι από την αρχική εκπαίδευση οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αν και μαθαίνουν περί θεωριών μάθησης και διδακτικών πρακτικών, δεν είναι σίγουρο ότι μαθαίνουν να επιλέγουν συνειδητά και τεκμηριωμένα ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των

μαθητών τους (εδώ θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί για τον τρόπο συγκρότησης και χρήσης των σχεδίων μαθήματος στην πρακτική άσκηση των φοιτητών…). Αυτό, όμως, δε διευκολύνει τη συγκρότηση μιας καλά δομημένης επιστημονικής και κατ' επέκταση επαγγελματικής ταυτότητας. Αν αυτό ισχύει, τότε ίσως η σύγκρουση με τη σχολική πραγματικότητα (πρώτη επαγγελματική κοινωνικοποίηση) να οδηγεί στην αποσταθεροποίηση της ρευστής επιστημονικής ταυτότητας των αρχικών σπουδών και τη διατήρηση, ως αναπαραγωγή, της καθεστηκυίας σχολικής πραγματικότητας (επαγγελματικός ισομορφισμός).

Σαφώς, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλάζει. Με μεγάλη προσπάθεια και πολυετείς αγώνες κατοχυρώθηκε τελικά ως ένα επιστημονικό επάγγελμα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Είναι στη διακριτική ευθύνη των ίδιων των πρωταγωνιστών να ανταποκριθούν στις εξελίξεις διατηρώντας τα κεκτημένα και επεκτείνοντάς τα.

Η αλλαγή που συντελείται είναι ριζική υπό την επίδραση της τεχνολογίας. Ως απόρροια αλλάζει και η παιδαγωγική σχέση, προϋπόθεση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός-πομπός γνώσεων είναι ξεπερασμένος. Ο εκπαιδευτικός-συνοδοιπόρος και διευκολυντής της μάθησης δεν είναι ακόμα εδώ.

Δεν είναι τυχαίο ότι αλλάζει συνολικά η φιλοσοφική θεώρηση της εκπαίδευσης μετατρεπόμενη σε μαθητοκεντρική. Ουσιαστικά, αυτή η μεταβολή κρύβεται πίσω από την ερευνητική μας προσπάθεια. Τα αποτελέσματα αυτής δείχνουν μια ρευστή μεταβατική κατάσταση. Οι ΤΠΕ είναι εδώ κατά τρόπο εμφατικό. Ωστόσο, πολλά μένουν να γίνουν ως προς την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να μπουν συνειδητά και συγκροτημένα στην υπηρεσία της μαθητοκεντρικής μάθησης. Παράλληλα, πολλά μένουν να γίνουν για να επιδράσουν στη συγκρότηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Αν το ζητούμενο είναι η ισχυρή διασύνδεση θεωρίας και πράξης (θεωρίες μάθησης - διδακτικές πρακτικές - εξειδικευμένα λογισμικά), τότε κεντρικό ρόλο μοιάζει να παίζει η πρακτική άσκηση και πιο συγκεκριμένα η δουλειά που πρέπει να γίνει πάνω στην ουσιαστική χρήση του σχεδίου μαθήματος. Το σχέδιο μαθήματος, ως μια πύκνωση της εκάστοτε ενότητας διδασκαλίας, υποχρεώνει το φοιτητή να σκεφτεί τα σημαντικά σημεία του μαθήματος, τρόπο προσέγγισης, ενδεικνυόμενες πρακτικές, καθώς και τρόπους αποτίμησης της επίτευξης των στόχων του.

Κι εδώ ερχόμαστε σε δύο δυσκολίες. Η πρώτη είναι ότι το σχέδιο μαθήματος δε φαίνεται να είναι η καθημερινή πρακτική όλων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Όμως, η φιλοξενία των εκπαιδευόμενων φοιτητών μέσα στις σχολικές τάξεις εξαρτάται από το σεβασμό της καθημερινής λειτουργίας της τάξης και των συνηθειών του εκπαιδευτικού της τάξης. Πρόκειται για ένα σαφές σημείο τριβής που η αποτελεσματική διαχείρισή του δεν είναι βέβαιο ότι έχει επιτευ-

χθεί ακόμα και σήμερα. Προς το παρόν φαίνεται μάλλον η υπερίσχυση του ισομορφισμού ο οποίος επιλέγεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, όσο κι από τους φοιτητές. Για τους πρώτους, έχει να κάνει με τις συνήθειές τους και την καθημερινή λειτουργία της τάξης τους. Για τους δεύτερους, συνδέεται με τη μεγιστοποίηση των πιθανοτήτων να πάρουν καλό βαθμό. Η δεύτερη δυσκολία έχει να κάνει με τους αντικειμενικούς περιορισμούς της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.

Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven [Becoming a teacher and staying a teacher].* Intreerede TU Eindhoven: Eindhoven School of Education.

Grabowski, B. (2009). ICT as an Enabler for Effective Learning Design: Its Evolving Promise. *International Journal for Educational Media and Technology, 3*, 12-23.

Ivanova, I., & Skara-Mincane, R. (2016). Development of Professional Identity during Teacher's Practice. *International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language*, Antalya, Turkey, 14-17 April 2016.

Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H., & Stamelos, G. (2020). Towards an understanding of university students' response in times of pandemic crisis (COVID-19). *European Journal of Education Studies, 7*(7). DOI: 10.46827/ejes.v7i7.3149 (Ημερομηνία προσπέλασης 01/08/2021)

Mikelsone I., Odina I., & Grigule L. (2014). Conceptualizing the Understanding of Professional Identity in Teacher's Career. *European Scientific Journal/ November 2014 /SPECIAL/ edition vol.1*, 238-249.

Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: http://hdl.handle.net/11419/3391 (Ημερομηνία προσπέλασης 22/06/2017)

Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και διδακτικές πρακτικές: Σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο διερεύνησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 61*(33), 55-69.

ΙΤΥΕ Διόφαντος – Διεύθυνση επιμόρφωσης και πιστοποίησης (2013). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*,

τεύχ. 1 – Γενικό μέρος. (Γ΄ έκδ.). Ανακτήθηκε από: http://e-pimorfosi.cti.gr/yliko-diax-organosis/category/17-epimorf-yliko-kse-b-epipedou-tpe (Ημερομηνία προσπέλασης 30/04/2018)

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κόμης, Β. (2015). *Οι εφαρμογές των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ενότητα 10: Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ, Εποικοδομισμός*. Πάτρα: Ανοικτά Εκπαιδευτικά Μαθήματα, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1441/Παρουσιάσεις%20Μαθημάτων/10_Learning_Theories_Constructivism.pdf (Ημερομηνία προσπέλασης 15/09/2021)

Κωστούλα - Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*. Κρήτη: E-Media, Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενίτης, Ε. (2012). *Μια πορεία ζωής: η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωσή της*. Ανακτήθηκε από: http://blogs.sch.gr/exenitis/2012/12/04/mia-poreia-zwhs-h-epaggelmatikh-tautothta-twn-ekpaideutikwn-kai-h-diamorfwsh-ths/ (Ημερομηνία προσπέλασης 15/02/2017)

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ. (1999), *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠΔΒΜΘ (2011). *Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πληροφορικής που θα διδάξουν στα 800 ολοήμερα δημοτικά σχολεία με ΕΑΕΠ*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε από: http://www.oepek.gr/pdfs/tpe_eaep_800sch.pdf (Ημερομηνία προσπέλασης 10/03/15)

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Abstract

The way of use of ICT is linked to learning theories and in the context of our research it was investigated whether students adopt any of the main learning

theories (behaviorism, cognitive theories, sociocultural theories) and whether they correspondingly shape their professional identity and their educational practices. The survey was conducted through a questionnaire distributed to a convenience sample of Faculties of Education students of Greece in 2020. The results indicate a "fluidity" or rather a non-conscious implementation of learning theories. The answers of the responders reveal that they use and will use ICT in multiple ways, mostly empirically, without consciously connecting it to any learning theory that would enhance their scientific identity and lead to specific educational (professional) practices. In this light, and for the specific topic, it appears to be a loose connection between the ICT use and the formation of scientific and professional identity.

Key-words: Faculties of Education, use of ICT, learning theories, professional identity

Γεώργιος Σταμέλος
Καθηγητής Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. - Πανεπιστήμιο Πατρών
Αραχωβίτικα Αχαΐας 265 04
Τηλ.: 2610-969729
E-mail: stamelos@upatras.gr

Μαριλίνα Βέρρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών
Πηνειού 28, Πάτρα 264 42
Τηλ.: 6948125859
E-mail: verramaril@sch.gr

Επαναπροσδιορίζοντας τις έννοιες «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας» στη σύγχρονη αντίληψη της διδασκαλίας

Ιωάννης Φύκαρης, Μαρία Μπίμπα, Ευάγγελος Τσέκος, Ιωάννα Κατερίνη, Βασίλειος Ζαγκότας

1. Εισαγωγή

Για τον Σωκράτη ο «ορισμός» είναι η διατύπωση, στην οποία μια ορίζουσα έκφραση, το «ορίζον», παρέχεται για μια έκφραση, που πρέπει να οριστεί και είναι το «οριστέον» (Vlastos, 2000· Guthrie, 2001). Ο Σωκράτης χρησιμοποίησε συστηματικά την επαγωγή για να φτάσει στους ορισμούς, γιατί ένας ορισμός αποτελείται από μια συλλογή αυτών των γενικών χαρακτηριστικών, που έχουν επιλεγεί με βάση τις ακόλουθες νοητικές απαιτήσεις: α) Πρέπει να έχουν ουσιαστική συνάφεια με την κατηγορία στο σύνολό της και να μην είναι τυχαίες ιδιότητες ορισμένων μελών της. β) Πρέπει όλα μαζί να επαρκούν για να ξεχωρίζουν την κατηγορία των πραγμάτων, που ορίζονται από όλες τις άλλες κατηγορίες των οποιωνδήποτε πραγμάτων (Guthrie, 2005: 155). Κατά τον Spranger (1993: 36) ο «ορισμός» και η «επαγωγή» άνοιξαν τον δρόμο στην αντικειμενική έρευνα και τη δημιουργία των επιστημών.

Από την πλευρά του ο Αριστοτέλης θα υποστηρίξει αργότερα ότι ο «ορισμός» είναι η διατύπωση, που εκφράζει την ουσία ενός πράγματος (Dover, 1994· Crisp, 2003: 55-78). Σύμφωνα με τον Γιανναρά (2000: 82), με την έννοια της «ουσίας» νοούνται όλα εκείνα, που συμμετέχουν με όμοιο τρόπο στον κοινό λόγο της κοινωνικής εμπειρίας, αποδεικνύοντας τον χαρακτήρα του οριστικού λόγου, ως προϋπόθεση της απόδειξης του εάν κάτι είναι ή δεν είναι, εάν υπάρχει ή εάν δεν υπάρχει. Στη βάση αυτή ο «ορισμός» θέτει τα όρια για τη διάκριση των προϋποθέσεων, με σκοπό να γίνει διακριτή η μοναδικότητα του εκάστοτε οριζόμενου.

Ο κάθε ορισμός αποτελείται από τρία δομικά στοιχεία: α) την «οριζόμενη έννοια», β) το «προσεχές γένος», που είναι η πιο γενική έννοια, στην οποία ανήκει η οριζόμενη έννοια, γ) την «ειδοποιό διαφορά», που δηλώνει το ιδιαίτερο γνώρισμα, το οποίο διακρίνει και διαφοροποιεί την οριζόμενη έννοια από άλλες παρόμοιες έννοιες (Γκίκας, 2002). Ο Μπαμπινιώτης (2008: 1277) αναφέρει ότι ο *«ορισμός μιας έννοιας θεωρείται η ακριβής διατύπωση, η οποία*

έχει ως στόχο της να αποδώσει την ουσία της έννοιας, βασιζόμενη στο «προσεχές γένος», που αυτή υπάγεται αλλά και στην «ειδοποιό διαφορά», που τη διακρίνει από άλλες έννοιες, που ανήκουν στο ίδιο γένος».

Η προσπάθεια διατύπωσης ορισμών, ωστόσο, ενέχει τον σοβαρό κίνδυνο σφαλμάτων, όπως της ταυτολογίας- όπου ο ορισμός μιας έννοιας ταυτίζεται με τον εαυτό της ή με μια παραπλήσια έννοια, π.χ. διδασκαλία είναι να διδάσκω-, της διαλληλίας- όταν μια έννοια ορίζεται με μια δεύτερη και η δεύτερη με την πρώτη, π.χ. μάθηση είναι η κατάκτηση της γνώσης και η κατάκτηση της γνώσης είναι μάθηση-, η χρήση μεταφορικών εννοιών και περιττολογιών.

Από την άλλη πλευρά ο προσδιορισμός του όρου «έννοια» ενέχει το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων, που κατέχουν ένα νόημα. Επισημαίνεται, ότι στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία αντί του όρου «έννοια» χρησιμοποιούνταν ο όρος «είδος», με τον Αριστοτέλη να επισημαίνει ότι υπάρχουν κάποια πρωταρχικά στοιχεία από τα οποία παράγονται οι έννοιες. Τα στοιχεία αυτά είναι: η ουσία, η κατάσταση, η δράση και η διεργασία. Η πολυτροπική σύνδεση των στοιχείων αυτών έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία των εννοιών (Θεοδωρακόπουλος, 2006).

Στο προαναφερθέν πλαίσιο από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαφαίνεται ότι, οι έννοιες «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας» εναλλάσσονται και συχνά παρουσιάζονται ως ταυτόσημες (Φλουρής, 2005· Γρηγοριάδου, Γουλή & Γόγουλου, 2009). Σπανιότερα χρησιμοποιούνται με διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο και τότε η έννοια «μοντέλο διδασκαλίας» παρουσιάζεται ως ευρύτερη έννοια, ενώ η έννοια «στρατηγική διδασκαλίας» ως μερικότερη, συνακόλουθη έννοια, που εμπεριέχεται στην πρώτη ή εμπεριέχει δομικά στοιχεία αυτής (Ματσαγγούρας, 2007· Eggen & Kauchak, 2012). Συνήθως, ωστόσο, οι δύο αυτές έννοιες συγχέονται και είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί με ακρίβεια η μεταξύ τους σχέση, ώστε να είναι ξεκάθαρο αν πρόκειται για έννοιες ταυτόσημες ή έννοιες με διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο και επιστημολογικό προσδιορισμό.

Η έννοια «μοντέλο» συναντάται στη λεξικογραφία με τη σημασία *«πρότυπο»* ή *«παράδειγμα»*[1]. Η πρώτη σημασία παραπέμπει στο τέλειο ή στο ιδανικό, ενώ η δεύτερη φαίνεται να είναι αρκετά απλή, ώστε να αποδώσει με ακρίβεια το περιεχόμενο της συγκεκριμένης έννοιας, καθώς αυτή αναφέρεται στην πολυδιάστατη και πολύμορφη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, η λέξη «μοντέλο» προέρχεται από τη λατινική λέξη *"modus"*, που σημαίνει *«τρόπος»*[2].

1 https://el.thefreedictionary.com/%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%BF (Προσπελάστηκε και ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2021).

2 https://el.glosbe.com/la/el/modus (Προσπελάστηκε και ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2021).

Επομένως, δύναται να εννοηθεί και ως ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται η εκάστοτε διδασκαλία.

Η έννοια «μοντέλο διδασκαλίας» ενέχει σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση ποικίλες διαστάσεις και παραμέτρους και συχνά αποδίδεται σε αυτήν ένας ενδιάμεσος ρόλος, που συνδέει τις θεωρίες μάθησης με τη διδακτική και μαθησιακή πράξη (Kron, 2008: 57). Συνεπώς, τα «μοντέλα διδασκαλίας» δε διαχωρίζονται με σαφήνεια από τις θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας (Terhart, 2009: 99) και συνιστούν τη διαδικασία «μοντελοποίησης»[3] της διδακτικής πράξης στο σχολικό πλαίσιο δράσης, καθότι συνδέονται με τα σχέδια της διδακτικής διαδικασίας (Joyce, Weil & Calcoun, 2000). Η επιτέλεση αυτής της διαδικασίας βασίζεται στην ανάλυση των προϋποθέσεων, των δυνατοτήτων και των ορίων της διδασκαλίας και της μάθησης και ταξινομείται βάσει των κανόνων επιστημονικών θέσεων, που αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως τη ρέουσα ουσία προς την επίτευξη μάθησης (Künzli, 2003: 5).

Η σύνδεση των όρων «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας», ως ταυτόσημοι όροι, εγείρει προβληματισμούς, καθότι η έννοια «στρατηγική» παραπέμπει σε μια διδακτική τακτική, που επιλέγεται ως προς την αποτελεσματικότητά της. Αναλυτικότερα, η λέξη «στρατηγική» στην αρχαία Ελλάδα σήμαινε *«την τέχνη του σχεδιασμού και της διεξαγωγής ενός πολέμου»*[4]. Πρόκειται για σύνθετη λέξη, από τις λέξεις *«στρατός»* και *«άγω»*, δηλαδή οδηγώ τον στρατό. Η «στρατηγική διδασκαλίας»[5] οργανώνεται βάσει συγκεκριμένων παιδαγωγικών αρχών ως μια *«συγκροτημένη συνακολουθία αλληλεποικοδομούμενων διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων»* (Ματσαγγούρας, 2007: 160), που προσφέρονται για την υλοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Συνεπώς, η «στρατηγική διδασκαλίας» διαμορφώνεται στη βάση των αρχών μιας

3 Η έννοια της «μοντελοποίησης», "Modellierung-modeling", συνδέεται με τη δημιουργία και επεξεργασία ενός μοντέλου ως ένα συμβολικό κατασκεύασμα, το οποίο αναπαριστά στοιχεία ή πτυχές της πραγματικότητας (βλ. Ράπτης & Ράπτη, 2002). Κατά τη διαδικασία της «μοντελοποίησης» συγκροτούνται νοητικά, εννοιολογικά και διδακτικά μοντέλα. Ειδικότερα, «τα μοντέλα διδασκαλίας προκύπτουν μέσω διαδικασιών διδακτικού μετασχηματισμού και επιστημονικών μοντέλων και θεωριών» (Ράπτης & Κόμης, 2002: 52). Η διαδικασία της «μοντελοποίησης» αναφέρεται συχνότερα σε τεχνικές νοητικής χαρτογράφησης και αναπαράστασης επιστημονικών σχεδίων, με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών και εργαλείων (βλ. «υπολογιστική μοντελοποίηση»- στη διδασκαλία και μάθηση των θετικών επιστημών στο: Ράπτης & Ράπτη, 2013: 254-255).

4 https://epixeirein.gr/2008/02/07/strategy/ (Προσπελάστηκε και ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2021).

5 Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλες τυπολογίες στρατηγικών ανάλογα με τα κριτήρια ταξινόμησής τους (Chamot & O' Malley, 1990· Nation, 2001).

παιδαγωγικής θεωρίας ή μιας θεωρίας μάθησης και αποσκοπεί στην επίτευξη ενός ή περισσότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στο παρόν άρθρο επιλέγεται ο όρος «μοντέλο διδασκαλίας» και όχι «διδακτικό μοντέλο», διότι δεν είναι κάτι που διδάσκεται, αλλά είναι αυτό που αποτελεί τον θεωρητικό άξονα επί του οποίου δομείται και υλοποιείται η εκάστοτε διδασκαλία. Επίσης, είναι «μοντέλο διδασκαλίας» και όχι «διδακτικό μοντέλο», διότι αποτελεί έναν τρόπο διεξαγωγής της διδακτικής διαδικασίας.

Συνεπώς, ως «μοντέλο διδασκαλίας» μπορεί να ορισθεί το πλαίσιο, που συντελεί στη διαμόρφωση του δομικού άξονα της διδασκαλίας, καθορίζει τον προσανατολισμό της στη βάση συγκεκριμένης θεωρίας μάθησης, έχοντας τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που είναι: η κατηγορία των μοντέλων στην οποία εντάσσεται, η θεωρία μάθησης που το θεμελιώνει, η βασική διδακτική αρχή της, οι κύριες μεταβλητές του, που συνδέονται με τις αιτιώδεις σχέσεις που το δομούν.

2. Συσχετιστικός προσδιορισμός των εννοιών «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας»

Η έννοια των «μοντέλων διδασκαλίας» καθιερώνεται στην παιδαγωγική επιστήμη από το δεύτερο τέταρτο του 20ου αιώνα, ως εργαλείο ανάλυσης και προγραμματισμού της διδακτικής διαδικασίας. Ως έννοια, αρχικά, έγινε δεκτή και με την έννοια του «προτύπου» σχηματοποίησης διδακτικών ενεργειών εντός μιας αλληλουχίας φάσεων της διδασκαλίας. Δηλαδή, η έννοια «μοντέλο διδασκαλίας» αναφέρεται σε ένα σύνολο θεωρητικών αρχών και διδακτικών πρακτικών ζητημάτων, δηλώνοντας ένα σύστημα διδακτικών, μαθησιακών και οργανωτικών δραστηριοτήτων, τις οποίες αναπτύσσει ο διδάσκων στη διδακτική διαδικασία, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να αλληλοσυσχετίζονται, προκειμένου να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να διευκολύνουν την υλοποίηση των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης διδασκαλίας (Φύκαρης, Βόκα & Ζανίδου, 2014: 3-31).

Το «μοντέλο διδασκαλίας» έχει τη θέση του εργαλείου οργάνωσης, καθοδήγησης και αξιολόγησης της διδακτικής πράξης. Πρόκειται για ένα σύνολο διδακτικών, μαθησιακών και οργανωτικών δραστηριοτήτων, που αναπτύσσει ο διδάσκων στη διδακτική διαδικασία. Η δόμηση αυτών των διαδικασιών και, τελικά, του μοντέλου αυτού καθαυτού, δεν είναι αυθαίρετη, αλλά βασίζεται σε μια θεωρία μάθησης και ένα συγκεκριμένο προφίλ μαθησιακού περιεχομένου και διδακτικού προσανατολισμού (Φύκαρης, Βόκα & Ζανίδου, 2014: 3-31).

Ο όρος «μοντέλο διδασκαλίας» είναι ευρύτερος όρος εκείνου της «στρατηγικής διδασκαλίας», γιατί αναφέρεται στη γενικότερη θεώρηση του διδακτι-

κού έργου συμπεριλαμβάνοντας, πέρα από τις διδακτικές δραστηριότητες, που συγκροτούν τη διδακτική στρατηγική και κάθε άλλη δράση, που καθορίζει τη σκοπιμότητα και την αναζήτηση των επιπτώσεων της διδασκαλίας. Γενικότερα, το «μοντέλο διδασκαλίας» είναι το πλαίσιο αναφοράς της διαδικασίας της διδασκαλίας και το είδος των σχέσεων ανάμεσα στις βασικές θεωρητικές έννοιες επί των οποίων θεμελιώνεται το φαινόμενο της διδασκαλίας. Το «μοντέλο διδασκαλίας» δεν είναι μια γραφική ή σχηματική παράσταση της πορείας της διδασκαλίας, αλλά περισσότερο είναι μια ερμηνεία της φιλοσοφίας, στην οποία στηρίζεται και προς την οποία προσανατολίζεται η διδασκαλία. Μπορεί να ειπωθεί ότι το «μοντέλο διδασκαλίας» είναι απεικόνιση των βασικών επιστημονικών αρχών της διδασκαλίας, με επέκταση στις αρχές και τη σκοπιμότητα της εκάστοτε διδασκαλίας (Joyce & Weill, 2006).

Σύμφωνα με τον Keeves (1990: 3194-3197) ο όρος «μοντέλο διδασκαλίας» δεν είναι συνώνυμος με τον όρο «θεωρία διδασκαλίας» και για να είναι χρήσιμο ένα «μοντέλο διδασκαλίας» πρέπει να πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- Το μοντέλο να εμπεριέχει δομικές σχέσεις, ώστε να επιτυγχάνει την αντιμετώπιση των προβλημάτων, προτείνοντας υποθέσεις για την επίλυσή τους. Οι υποθέσεις δημιουργούνται στη βάση συγκεκριμένων θεωριών αλλά και από τα πορίσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών. Αν οι υποθέσεις επαληθευθούν από τα ευρήματα και μπορούν να γενικευθούν, τότε συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας θεωρίας. Μέχρι, όμως, να επαληθευθούν, αποτελούν προτάσεις προς διερεύνηση. Οι υποθέσεις αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός μοντέλου, που δίνει κάποια δομή στις προτεινόμενες σχέσεις μεταξύ των υποθέσεων. Το μοντέλο και οι υποθέσεις που εμπεριέχονται σε αυτό οικοδομούνται επί των υπαρχόντων στοιχείων, θεωριών ή υποθέσεων λογικών διερευνήσεων.
- Το μοντέλο να δίνει τη δυνατότητα πρόβλεψης αποτελεσμάτων, που να μπορούν να επαληθευθούν με την παρατήρηση.
- Η δομή του μοντέλου πρέπει να ανακαλύπτει αιτιώδεις σχέσεις, που εμπλέκονται στο υπό διερεύνηση θέμα. Με τον τρόπο αυτό το μοντέλο βοηθά τόσο στην πρόβλεψη όσο και στην ερμηνεία των φαινομένων.
- Βοηθώντας το μοντέλο στην πρόβλεψη υποβοηθά και στη διαμόρφωση νέων εννοιών και σχέσεων. Με τον τρόπο αυτό επεκτείνει το αρχικό ερώτημα.

Γενικά το μοντέλο πρέπει να είναι με σαφήνεια και ακρίβεια προσδιορισμένο. Ωστόσο, η χρήση των μοντέλων εγκυμονεί κινδύνους, με βασικό το γεγονός ότι ένα μοντέλο συνεπάγεται απλούστευση. Η απλούστευση έχει άμεση σχέση με τον βαθμό αφαίρεσης του μοντέλου, που συμβάλλει και δίνει νόημα

στην κατασκευή ενός μοντέλου (Rothmaler, 2000). Ωστόσο, απλούστευση δε σημαίνει υπεραπλούστευση. Χρειάζεται, επίσης, προσοχή για τη δόμηση ενός μοντέλου στο ότι μπορεί να δοθεί σπουδαιότητα σε παραμέτρους, που δεν ανήκουν στη δομή του μοντέλου, αλλά σε επιμέρους στοιχεία, που χρησιμοποιήθηκαν στο μοντέλο (Hodges, 2003). Μια βεβιασμένη αναλογία, μια ακατάλληλη μεταφορά ή μια ακατάλληλη διαγραμματική παρουσίαση, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δυνατό να κρύψει αντί να αποκαλύψει τη βασική δομή του μοντέλου, όπου εμπεριέχονται σχέσεις που μπορούν να δοκιμαστούν και να επαληθευθούν. Από την άλλη η χρήση των προηγουμένων βοηθάει στην ακρίβεια και στη σαφήνεια, ως προς τη δομή του μοντέλου, που διαφορετικά θα ήταν χαμένη μέσα σε λέξεις (Keeves, 1990: 3194-3197).

Επιμέρους τύποι μοντέλων αποτελούν (Rothmaler, 2000· Hodges, 2003):

Τα *σημαίνοντα μοντέλα*, τα οποία έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους ότι διατυπώνονται υπό λεκτική μορφή, χρησιμοποιούν σχήματα λόγου και μεταφοράς, με τις οποίες δημιουργούνται εννοιολογικές και όχι φυσικές αναλογίες. Το μειονέκτημα των μοντέλων αυτών είναι ότι στερούνται ακρίβειας, που σημαίνει ότι δεν μπορούν εύκολα να υποστούν έλεγχο. Το πλεονέκτημα των μοντέλων αυτών είναι ότι, επειδή εκφράζονται λεκτικά δίνουν ευκολότερες ερμηνείες σχετικά με τα θέματα, στα οποία αναφέρονται (Παπούλια-Τζελέπη, 1989: 1280-1281).

Τα *αιτιώδη μοντέλα,* στα οποία διαμορφώνεται ένα απλουστοποιημένο μοντέλο με μορφή εξίσωσης, που δείχνει τις αιτιώδεις σχέσεις, που υπάρχουν ανάμεσα στις υπό εξέταση μεταβλητές. Το μοντέλο κατασκευάζεται βάσει προϋπαρχουσών εμπειριών ή ευρημάτων και απεικονίζεται υπό τη μορφή γραμμικών εξισώσεων, που η καθεμιά αντιπροσωπεύει μια σχέση, που θεωρητικά υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών (Hodges, 2003). Ειδικότερα, το «μοντέλο διδασκαλίας» εμπεριέχει ως δομικά στοιχεία του τα εξής:

- Οι σχέσεις των εννοιών, που συγκροτούν το «μοντέλο διδασκαλίας» δεν είναι αμφίδρομες, αλλά αλληλο-περιχωρούμενες. Δηλαδή, δομικά οι έννοιες αλληλο-συνυπάρχουν.
- Οι «στόχοι διδασκαλίας» δεν προκύπτουν από το «μοντέλο διδασκαλίας», αλλά δια του «μοντέλου διδασκαλίας» ωθούνται οι μανθάνοντες προς επίτευξη των ήδη τιθέμενων στόχων. Συνεπώς, η επιλογή του «μοντέλου διδασκαλίας» εξαρτάται από τους «στόχους διδασκαλίας». Δηλαδή, πρώτα επιλέγονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι της διδασκαλίας και έπειτα επιλέγεται το μοντέλο της διδακτικής πορείας της διδασκαλίας. Άρα, η σχέση «στόχος διδασκαλίας» και «μοντέλο διδασκαλίας» είναι μονόδρομη από τον στόχο προς το μοντέλο.
- Η «θεωρία μάθησης» δεν προκύπτει από το «μοντέλο διδασκαλίας»,

άλλα υποστηρίζει δομικά το «μοντέλο διδασκαλίας», άλλα με την επισήμανση ότι το «μοντέλο διδασκαλίας» δεν είναι μόνο η «θεωρία μάθησης» που το στηρίζει. Άρα, η σχέση «θεωρία μάθησης» και «μοντέλο διδασκαλίας» είναι μονόδρομη, με φορά από το «μοντέλο διδασκαλίας» προς τη «θεωρία μάθησης».

- Η σχέση «πλαισίου οριοθέτησης των διδακτικών εφαρμογών και πειραματικών τεχνικών» και «μοντέλου διδασκαλίας» είναι αμφίδρομη.

Γενικά, το «μοντέλο διδασκαλίας» είναι κάτι περισσότερο από μια περιγραφή ή σκιαγράφηση της πορείας υλοποίησης της διδασκαλίας. Συνεπώς, «μοντέλο διδασκαλίας» αποτελεί μια συνεκτική συνύφανση σε ένα ενιαίο σύνολο διδακτικών στόχων, διδακτικών περιεχομένων, διδακτικών μέσων, μαθησιακών δραστηριοτήτων, μορφών μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (Joyce & Weill, 2006).

3. Διδακτικός προσδιορισμός των εννοιών «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας»: Ταξινομίες

Οι Joyce & Weill (2006) αναφέρουν ότι τα «μοντέλα διδασκαλίας» μπορούν να αποτελέσουν το δομικό υπόστρωμα σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και να υποστηρίξουν σε θεωρητικό επίπεδο τον διδάσκοντα κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του και, ειδικά, για την επιλογή της διδακτικής

μεθόδου, του μαθησιακού υλικού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος. Επίσης, η γνώση των «μοντέλων διδασκαλίας» από τον διδάσκοντα του παρέχει τη δυνατότητα να είναι διδακτικά ευέλικτος και περισσότερο δημιουργικός στο διδακτικό του έργο και να δίνει ευέλικτες και αποτελεσματικές λύσεις στα προκύπτοντα διδακτικά και μαθησιακά προβλήματα των μανθανόντων και να ανταποκρίνεται διαρκώς στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και καταστάσεις της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, τα «μοντέλα διδασκαλίας» συμβάλλουν στην προσαρμογή κάθε διδακτικής θεωρίας και των εφαρμογών της στη διδακτική πράξη (Κασιώλας, 1989: 1448).

Διαχρονικά, τα «μοντέλα διδασκαλίας» ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες:

- Των *πληροφοριακών- διαδικαστικών μοντέλων*. Τα μοντέλα, που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή, δίνουν έμφαση στους τρόπους με τους οποίους οι μανθάνοντες μπορούν να κατανοήσουν τον κόσμο, μέσω της απόκτησης και οργάνωσης δεδομένων, της κατανόησης προβλημάτων και εύρεσης λύσεων σε αυτά, αναπτύσσοντας παράλληλα γλωσσικές δεξιότητες έκφρασης. Κύριοι εκπρόσωποι των μοντέλων αυτών είναι ο Ausubel (1962· 1963· 1968· 1980· 1997), ο Bruner (1961· 1967) και ο Piaget (1952· 1960). Τα μοντέλα αυτά ερευνητικά αξιοποιούν την έννοια του «μεγέθους επίδρασης» συνδυάζοντας την πειραματική μέθοδο με την ex post facto έρευνα (Goyal & Akhilesh, 2007: 206-226).
- Των *κοινωνικών μοντέλων*. Στα μοντέλα αυτά η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μανθανόντων. Οι βασικοί στόχοι των κοινωνικών μοντέλων διδασκαλίας είναι οι μανθάνοντες να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες, προκειμένου να αποκτήσουν γνώση, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες. Εκπρόσωποι αυτών των μοντέλων διδασκαλίας θεωρούνται ο Dewey (1910· 1916· 1920· 1937· 1956· 1960) και ο Slavin (1990a· 1990b). Στα μοντέλα αυτά υπάρχουν είτε διερευνάται το είδος και το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ συνομηλίκων- χωρίς όμως να απαξιώνεται η ανεξαρτησία της προσωπικότητας του καθενός- είτε μελετώνται ετερογενείς ομάδες μέσω της ανάθεσης- στο πλαίσιο της διδασκαλίας- κοινωνικού χαρακτήρα δραστηριοτήτων (Slavin, 1990b).
- Των *μοντέλων που σχετίζονται με την προσωπικότητα*, τα οποία εστιάζουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου. Τα μοντέλα αυτά στοχεύουν στο να αναπτύξουν οι μανθάνοντες δεξιότητες αυτό-κατανόησης, αυτοεκτίμησης, αυτονόμησης και αυτοπραγμάτωσης. Κύριοι εκπρόσωποι αυτών των μοντέλων διδασκαλίας θεωρούνται: ο Rogers (1961· 1969· 1971· 1981· 1982) και ο Maslow (1962).

- Των *συμπεριφοριστικών μοντέλων*, τα οποία επιχειρούν την τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου προς επιθυμητές πράξεις, βάσει της θετικής ενίσχυσης που λαμβάνει. Οι βασικοί στόχοι των συμπεριφορικών μοντέλων διδασκαλίας είναι να επιτευχθεί από τους μανθάνοντες η διαχείριση της συμπεριφοράς τους, μέσω της εκμάθησης νέων μοτίβων συμπεριφοράς, της διαχείρισης φοβικών ή άλλων δυσλειτουργικών συμπεριφορών και η απόκτηση δεξιοτήτων αυτοέλεγχου και αυτό-διαχείρισης. Κύριοι εκπρόσωποι των μοντέλων αυτών θεωρούνται ο Bandura (1991· 1999), ο Skinner (1957· 1968· 1971· 1998) και ο Bloom (1971· 1981· 1984). Οι ερευνητικές δυνατότητες των μοντέλων αυτών δομήθηκαν στη βάση ειδικών υπολογιστικών προγραμμάτων, τα οποία καταγράφουν διαφορές στη συμπεριφορά τόσο ως προς τους γενικούς στόχους όσο και τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας (Goleman, 1998).

Τα «μοντέλα διδασκαλίας», επίσης, έχουν ταξινομηθεί στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες, με βάση το θεωρητικό τους υπόβαθρο (Bezemer & Mavers, 2011: 191-206):

- Τα μοντέλα, τα οποία έχουν ως επίκεντρο της διδασκαλίας τα περιεχόμενα μάθησης και στοχεύουν στη μετάδοση γνώσεων, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών και στις κοινωνικές τους ανάγκες. Η κατηγορία των μοντέλων αυτών δίνει έμφαση στην «ακαδημαϊκότητα».
- Τα μοντέλα, που δίνουν έμφαση σε εκείνες τις πληροφορίες, που στοχεύουν στην εξυπηρέτηση των αναγκών του κοινωνικού συνόλου. Συνεπώς, η έμφαση των μοντέλων αυτών δίνεται στην «κοινωνική αποτελεσματικότητα».
- Τα μοντέλα, τα οποία εστιάζουν στις θεωρίες μάθησης και εξυπηρετούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μανθανόντων. Η έμφαση των μοντέλων αυτών είναι η «μαθητοκεντρικότητα».
- Τα μοντέλα, που στοχεύουν στην «κοινωνική αναδόμηση», ώστε να αποκατασταθούν οι ατέλειες της κοινωνίας.

Μια, επίσης, σημαντική κατηγορία «μοντέλων διδασκαλίας» είναι τα «μοντέλα ευρετικής διδασκαλίας», τα οποία συνδέονται με μεθόδους λύσης προβλημάτων μάθησης και ενδυνάμωση των μνημονικών πλαισίων αναφοράς πληροφοριών (Wittrock, 1990). Τα «μοντέλα ευρετικής διδασκαλίας» εξηγούν μερικά από τα πολλαπλά αποτελέσματα της διδασκαλίας, που εκτείνονται πέρα από τη μάθηση απλών γνωστικών στοιχείων και συμπεριλαμβάνουν θέματα αναφορικά με την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (learning how to learn), τη λύση προβλημάτων, την ανάπτυξη και χρήση στρατηγικών διδακτικών σχεδίων (Wittrock, 1990).

Επισημαίνεται ότι το «μοντέλο διδασκαλίας» είναι ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία, που βασίζεται σε συγκεκριμένη θεωρία μάθησης και έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ακολούθως, η «στρατηγική διδασκαλίας» είναι ο σχεδιασμός των ενεργειών του διδάσκοντος πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι, που τέθηκαν αρχικά, καθώς και να υπάρξουν και τα ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα (Eggen & Kauchak, 2012). Συνεπώς, η έννοια «μοντέλο διδασκαλίας» είναι δυνατόν να εκληφθεί ως ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία, ενώ η έννοια «στρατηγική διδασκαλίας» ως η τέχνη του σχεδιασμού της διδασκαλίας (Joyce, Weil & Calhoun, 2000· Σαλβαρά & Σαλβαράς, 2011). Συνδυαστικά με τα ανωτέρω επισημαίνεται ότι η «μέθοδος» είναι μια διδακτική επιλογή του διδάσκοντος, που αποτελεί μέρος των εντασσόμενων ενεργειών του στρατηγικού σχεδιασμού της διδασκαλίας και, ταυτόχρονα, αποτελεί έκφραση του τρόπου διδασκαλίας, ως μέσο του λειτουργούντος μοντέλου διδασκαλίας, που κινητοποιεί τη διδασκαλία. Ως εκ τούτου, διακριτή σχέση της «μεθόδου» με τη «στρατηγική διδασκαλίας» και το «μοντέλο διδασκαλίας» φαίνεται μάλλον άτοπη.

Η «στρατηγική διδασκαλίας» ενέχει τον χαρακτήρα της συγκροτημένης συν-ακολουθίας αλληλο-εποικοδομούμενων διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που αποτελεί μια σκόπιμη διδακτική παρέμβαση για την επίτευξη εξειδικευμένων διδακτικών στόχων. Η στρατηγική διδασκαλίας σχετίζεται με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων μελών της διδακτικής διαδικασίας (Brooks & Brooks, 2003· Sovik, 2004: 144-157).

Αναλυτικότερα επισημαίνεται ότι ο όρος «στρατηγική διδασκαλίας» εισήχθη στη διδακτική βιβλιογραφία από την Hilda Taba το 1966 στο έργο της *«A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies. An Inductive Approach»*. Διαχρονικά δόθηκαν διάφοροι ορισμοί για την έννοια της «στρατηγικής διδασκαλίας», μέσω των οποίων αναδεικνύονται τα βασικότερα κοινά στοιχεία τους, εκ των οποίων μπορεί να ειπωθεί ότι: «*Η «στρατηγική διδασκαλίας» αναφέρεται σε ενέργειες που αφορούν τη διδασκαλία σε όλες τις φάσεις της, πριν και μετά την υλοποίησή της στην τάξη. Οι ενέργειες αυτές αποτελούν προϊόν προγραμματισμού* (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan & Brown, 2010) *και έχουν συγκεκριμένη αλληλουχία και συνδέονται μεταξύ τους* (Ματσαγγούρας, 2007) *και βασίζονται σε συγκεκριμένες επιλεγείσες διδακτικές αρχές»*.

Αντιστοίχως διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες κύριες ταξινομίες των «στρατηγικών διδασκαλίας»:

(α) «Στρατηγικές διδασκαλίας» οι οποίες προκύπτουν από τις θεωρίες μάθησης: Τέτοιες είναι οι στρατηγικές *παρουσίασης* οι οποίες βασίζονται στη συμπεριφοριστική θεώρηση της μάθησης, οι στρατηγικές *ανακάλυψης* και οι

στρατηγικές *διερεύνησης* οι οποίες βασίζονται στην κονστρουκτιβιστική θεώρηση της μάθησης, καθώς και οι στρατηγικές *συνεργατικής μάθησης* βασισμένες στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση (Akdeniz, 2016).

(β) «Στρατηγικές διδασκαλίας» οι οποίες βασίζονται στην ταξινομία του Bloom και αφορούν κάθε στάδιο της στοχοθέτησης που θέτει η διδασκαλία (Anderson & Krathohl, 2001).

Η θεμελίωση, επίσης, της «στρατηγικής διδασκαλίας» διέπεται από τις εξής αρχές: α) Το περιεχόμενο και η οργάνωση της γνώσης διαμορφώνεται από την κοινωνικά προσδιορισμένη συνείδηση των συμμετεχόντων μελών της διδακτικής διαδικασίας. β) Η γνώση καθίσταται προσωπικό απόκτημα των μανθανόντων μέσα από τη συσχέτιση των νέων στοιχείων με τα εννοιολογικά σχήματα της προϋπάρχουσας γνώσης. Αποτέλεσμα αυτής της αλληλο-συσχέτισης είναι η αναδιοργάνωση των αρχικών εννοιολογικών σχημάτων (Brooks & Brooks, 2003).

Γενικά, διαπιστώνεται ότι εμφανίζεται ένα εύρος «στρατηγικών διδασκαλίας» και αυτό οφείλεται: α) Στις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, που αξιοποιούνται κατά τη θεμελίωση μιας στρατηγικής διδασκαλίας. β) Στο εύρος των διδακτικών και μαθησιακών επιδιώξεων. γ) Στο πλήθος των διδακτικών αντικειμένων (Sovik, 2004: 144-157).

Οι συνήθεις κατηγορίες, στις οποίες ταξινομούνται οι στρατηγικές διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες τέσσερις (4) κατηγορίες:

✓ *Στρατηγικές διδασκαλίας της δηλωτικής γνώσης*

Πρόκειται για στρατηγικές διδασκαλίας γνωστικού χαρακτήρα, που ως δομικά τους στοιχεία ενέχουν γνωστικές δεξιότητες. Είδη στρατηγικών διδασκαλίας, που ανήκουν στην κατηγορία αυτή είναι: η επαγωγικο-υποθετική στρατηγική για τη διδασκαλία εννοιών, η απαγωγική στρατηγική, για τη διδασκαλία εννοιών και γενικεύσεων, η στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης (Tamir, 1995).

✓ *Στρατηγικές διδασκαλίας διαδικαστικής γνώσης*

Οι στρατηγικές αυτές δίνουν έμφαση στον διδάσκοντα και στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, όπως αυτό ανταποκρίνεται στο επίπεδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μανθανόντων. Στο πλαίσιο των στρατηγικών αυτών αποτελεσματικός θεωρείται ο διδάσκων, ο οποίος έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: -Έχει σαφή ακαδημαϊκό προσανατολισμό και υψηλές μαθησιακές προσδοκίες από τους μανθάνοντες. -Προσφέρει σταδιακά και άμεσα το περιεχόμενο της διδασκαλίας. -Δίνει ευκαιρίες κατευθυνόμενης και ημικατευθυνόμενης εξάσκησης. -Εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή των μανθανόντων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. -Προσφέρει στους μανθάνοντες άμεση ανατροφοδότηση γνωσιακής φύσης. -Διαμορφώνει ένα επαρκές περιβάλλον μάθησης (Nuthal, 1995).

✓ *Στρατηγικές διδασκαλίας κοινωνικο-πολιτικών στάσεων και δεξιοτήτων*

Οι στρατηγικές αυτές αφορμούν από τη συστηματική προσπάθεια να ξεπεραστεί η αντιπαράθεση της ακαδημαϊκής μάθησης με την ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη και τον ατομοκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου στον κοινωνικοκεντρισμό. Απώτερος σκοπός τίθεται ο αυτόνομος και κριτικά σκεπτόμενος μανθάνων, ο οποίος να είναι σε θέση να ελέγχει κριτικά πληροφορίες, πεποιθήσεις, στάσεις και πράξεις τόσο τις δικές του όσο και των άλλων, να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται την ουσία των διαφορών και των συγκρούσεων και να αναζητά αλλά και να διαπραγματεύεται λύσεις για θεωρητικά αλλά και πρακτικά ζητήματα και προβλήματα. Στη βάση αυτή η γνώση και η συμπεριφορά προσδιορίζονται και επαναπροσδιορίζονται ανάλογα με τη κοινωνική πλαισίωση (Tamir, 1995).

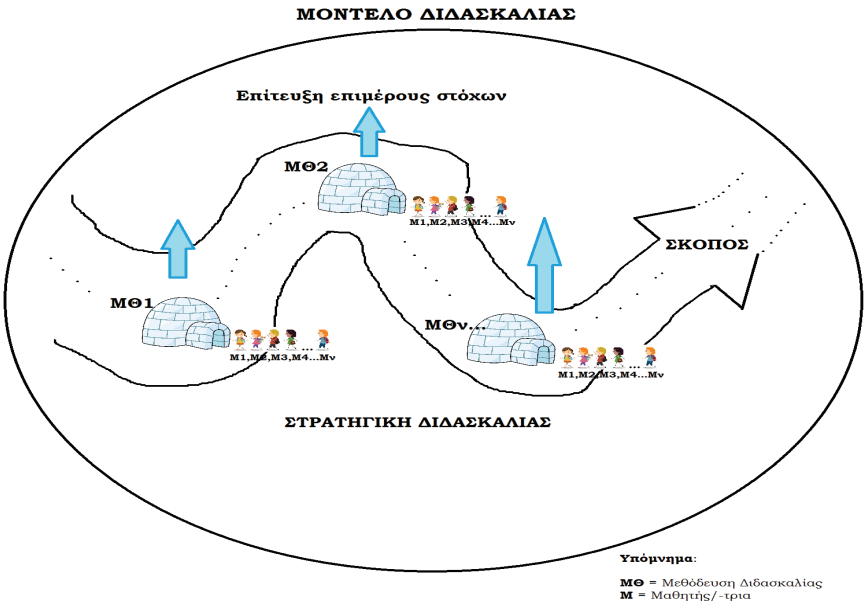
✓ *Στρατηγικές διερευνητικής σκέψης*

Πρόκειται για τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, προτείνοντας ποικίλους τρόπους για τον σκοπό αυτό. Αξιοποιώντας τις στρατηγικές αυτές ο μανθάνων κάνει υπέρβαση των δεδομένων του και προβαίνει στην παραγωγή νέων στοιχείων (Tamir, 1995· Nuthal, 1995).

Γενικότερα, η «στρατηγική διδασκαλίας» ενεργοποιεί και θέτει σε κίνηση κάθε επιμέρους παράγοντα της διδακτικής διαδικασίας.

4. Πρόταση εννοιολόγησης των διδακτικών όρων «μοντέλο διδασκαλίας» και «στρατηγική διδασκαλίας»

Με βάση τα ανωτέρω, ενώ η «στρατηγική διδασκαλίας» έχει μόνο διδακτική διάσταση, το «μοντέλο διδασκαλίας» έχει πέρα από τη διδακτική διάσταση και την επιστημολογική και αξιολογική διάσταση. Συνεπώς, η έννοια της «στρατηγικής διδασκαλίας» είναι μερικότερη έννοια της έννοιας «μοντέλου διδασκαλίας». Γενικά, η «στρατηγική διδασκαλίας» αναφέρεται σε μεθοδολογικές λεπτομέρειες της διδακτικής πράξης, ενώ το «μοντέλο διδασκαλίας» παρουσιάζει σχηματικά τη δομή της διδακτικής πράξης, στο πλαίσιο της οποίας εμπεριέχεται η «στρατηγική διδασκαλίας».



Ως εκ τούτου, φαίνεται να διαμορφώνεται η τάση να καθίσταται επικρατέστερος ο όρος «μοντέλο διδασκαλίας», με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

Α) Το «μοντέλο διδασκαλίας» απευθύνεται στην οργανωτική δόμηση και λειτουργία της διδασκαλίας.

Β) Το «μοντέλο διδασκαλίας» δε διδάσκει, ώστε να είναι «διδακτικό», αλλά διαμορφώνει τη λειτουργική εξέλιξη της διδασκαλίας, διά της οποίας κλιμακώνεται μεταβατικά η πορεία προς τη μάθηση.

Γ) Κάθε «μοντέλο διδασκαλίας» βασίζεται σε συγκεκριμένη θεωρία μάθησης. Συνεπώς, κάθε «μοντέλο διδασκαλίας» διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα «μοντέλα διδασκαλίας», ως προς τη δομή και τη διάρθρωση του περιεχομένου του και του προσανατολισμού του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιανναράς, Χ. (2000). *Σχεδίασμα εισαγωγής στη φιλοσοφία*. Αθήνα: Δόμος.

Γκίκας, Σ. (2002). *Νέο Φιλοσοφικό Λεξικό*. Αθήνα: Σαββάλας.

Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε., & Γόγουλου, Α. (2009). Θεωρητικό Πλαίσιο της Διδακτικής: Βασικές Έννοιες, Σχεδιασμός και Οργάνωση Διδασκαλίας, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Ε. Γουλή & Α. Γόγουλου

(Επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εργαλεία για τη Διδασκαλία της Πληροφορικής* (σσ. 15-74). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Θεοδωρακόπουλος, Ι. (2006). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία, Φιλοσοφική ανθρωπολογία, Ψυχολογία, Λογική* (τόμ. Β΄, Β΄ έκδ.). Αθήνα: Εστία.

Κασιώλας, Ε. (1989). Λήμμα: «Διδακτικά πρότυπα μοντέλα». Στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 3 (σ. 1448). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Λήμμα: «Ορισμός». Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (σ. 1277). Αθήνα: Έκδοση Κέντρου Λεξικογλωσσίας.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1989). Λήμμα: «Caroll μοντέλο σχολική μάθησης Διδακτικά πρότυπα μοντέλα». Στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 3 (σ. 1280-1281). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013*). Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, *Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α., & Κόμης, Β. (2002). *Η υπολογιστική μοντελοποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση των θετικών επιστημών*. Στο *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης «Διδακτική της Φυσικής και Υπολογιστές»*. ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σαλβαρά, Μ., & Σαλβαράς, Γ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας: Σχολική πρακτική*. Αθήνα: Διάδραση.

Φλουρής, Γ. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φύκαρης, Ι., Βόκα, Ι., & Ζανίδου, Λ. (2014). Διαχρονική προσέγγιση βασικών διδακτικών όρων στην ελληνική βιβλιογραφία. *Τα Εκπαιδευτικά*, *109-110*, 3-31.

Ξενόγλωσση & Μεταφρασμένη

Akdeniz, C. (2016). *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice. Improving the teaching Process*. Singapore: Springer.

Anderson, L. W., & Krathohl, D. (2001). In P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Raths & M. C. Wittrock (Eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. U.S.: Addison Wesley Longman, Inc.

Ausubel, D. P., & Fitzgerald, J. (1962). Organizer, general background, and

antecedent learning variables in sequential verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, *53*, 243-249.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ausubel, D. P., Stager, M., & Gaite, A. J. H. (1968). Retroactive facilitation of meaningful verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, *59*, 250-255.

Ausubel, D. P. (1980). Schemata, cognitive structure, and advance organizers: A reply to Anderson, Spiro, and Anderson. *American Educational Research Journal*, *17*(3), 400-404.

Ausubel, D. P. (1997). *Behavior modification for the classroom teacher.* New York: McGraw-Hill.

Bandura, A. (1991). *Social learning theory.* New York: General Learning.

Bandura, A. (1999). *Principles of behavior modification.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bezemer, J., & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, *14*(3), 191-206.

Bloom, B. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Eds.), *Mastery learning: Theon' and practice*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bloom, B. (1981). The new direction in educational research and measurement: Alterable variables. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Los Angeles.

Bloom, B. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, *41*, 4-17.

Brooks, J., & Brooks, M. (2003). *The case for constructivist*. California, Alexandria: VA ASCD.

Bruner, J. (1961). *The process of education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bruner, J., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1967). *A study of thinking.* New York: Science Editions.

Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Crisp, R. (2003). Socrates and Aristotle on jappiness and virtue. In R. Heinaman (Eds.), *Plato and Aristotle's Ethics* (pp. 55-78). Aldershot-Ashgate.

Dewey, J. (1910). *How we think.* Boston: Heath.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* New York: Macmillan.

Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy.* New York: Holt.
Dewey, J. (1937). *Experience and education.* New York: Macmillan.
Dewey, J. (1956). *The school and society.* Chicago: University of Chicago Press.
Dewey, J. (1960). *The child and the curriculum.* Chicago: University of Chicago Press.
Dover, K. (1994). *Greek popular morality in the time of Plato and Aristotle*. Berkley: University of California Press.
Eggen, P., & Kauchak, D. (2012). *Strategies and Models for Teachers. Teaching Content and Thinking Skills.* Boston: Pearson.
Goleman, (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
Goyal, A., & Akhilesh, K. (2007). Interplay among innovativeness, cognitive intelligence, emotional intelligence and social capital of work teams. *Team International Journal*, *13*(7/8), 206-226.
Guthrie, W. (2001). *The Sophists.* Cambridge: Cambridge University Press.
Guthrie, W.K.C. (2005). *Ο Σωκράτης.* (Μτφρ. Τ. Νικολαΐδης). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
Hodges, W. (2003). Model theory. Cambridge: Cambridge University Press.
Joyce, B. R., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
Joyce, B., & Weill, M. (2006). *Models of teaching.* New Jersey: Prentice Hall.
Keeves, J. (1990). Λήμμα: «Μοντέλα και έρευνα». (Μτφρ. Αρ. Κάντας). Στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό.* Τόμ. 6. (σσ. 3194-3197). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Kron, F.W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
Künzli, C. (2003) *Didaktisches Konzept, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. In Forschungsprojekt des Schweizerischen Nationalfonds und der Lehrerinnen und Lehrerbildung Bern "Bildung für die nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in die Schulpraxis, Universität Bern http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/didakt.konzept.bineu.pdf (Ανακτήθηκε στις 20.01.2021).
Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
Nuthal, G. (1995). Heuristic models of teaching. In L. Anderson (Eds.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.* Oxford: Pergamum.
Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.S., & Brown, A.H. (2010). *Teaching Strategies. A guide to Effective Instruction*. Australia, Brazil, Japan, Korea, Mexico, Singapore, Spain, United Kingdom & United States: Wadsworth.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.

Piaget, J. (1960). *The child's conception of the world*. Atlantic Highlands. N.J.: Humanities Press.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person.* Boston: Houghton Muffin.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn.* Columbus, Ohio: Merrill.

Rogers, C. (1971). *Client centered therapy.* Boston: Houghton Muffin.

Rogers, C. (1981). *A way of being.* Boston: Houghton Muffin.

Rogers, C. (1982). *Freedom to learn in the eighties.* Columbus, Ohio: Merrill.

Rothmaler, P. (2000). Introduction to Model Theory. London: Taylor & Francis.

Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. (1968). *The technology of teaching.* Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

Skinner, B. (1971). *Beyond freedom and dignity.* New York: Knopf.

Skinner, B. (1998). *Reflections on behaviorism and society.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Slavin, R. (1990a). Achievement effects of ability grouping in secondary schools. *Review of Educational Research*, *60*(3), 471-500.

Slavin, R. (1990b). «Mastery learning reconsidered». *Review of Educational Research, 60*, 300-302.

Sovik, N. (2004). A study of the relations between process and product variables in writing. In G. Einger & T. Jechle (Eds.), *Writing*. Freiburg Horhsmul: Verlag. Pp. 144-157.

Spranger, E. (1993). *Το αίνιγμα Σωκράτης.* (Μτφρ. Β. Κονιδιτσιώτης, 2η έκδ.). Αθήνα: χο.

Taba, H., Durkin, M.C., Fraenkel, J.R., & McNaughton, A.H. (1966). *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies. An Inductive Approach.* Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam 2009 (213) [Rezension], in Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 8 (2009) 4 – URN:nbn:de:0111-pedocs-195023- http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-195023 (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε 23-1-2021).

Tamir, P. (1995). Discovery Learning and teaching. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.* Oxford: Pergamum.

Vlastos, G. (2000). The paradox of Socrates. In G. Vlastos (Ed.), *The philosophy of Socrates: A collection of critical essay*. Norte Dame, IN: University of Norte Dane Press.

Wittrock, M. C. (1990). Generative Processes of Comprehension. *Educational Psychologist*, *24*, 345-376.

Abstract

This article seeks to delineate the senses of "model of teaching" and "teaching strategy" and to determine the relationship between them and the regularity of their coexistence. Trying to formulate definitions also carries a serious risk of error. The literature review shows that the senses of "model of teaching" and "teaching strategy" alternate and are often presented as identical. Rarely used with different conceptual content. Usually, however, these two senses are confused, without being clear either of their possible tautology or of their difference. That is why this article attempts to redefine the two reference senses with an interpretive method and to formulate more precisely their structural semantic content. The main aim of the article is teacher, but also for everyone involved in Didactic, to understand precisely the meaning of the senses "model of teaching" and "teaching strategy", given that in the relevant literature the terms of Didactic generally do not formulate and do not they accurately capture their basic conceptual definition, resulting in conceptual confusion, if not semantic distortions.

Key-words: definition, teaching, model, strategy

Ιωάννης Φύκαρης
Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 451 10
Τηλ.: 2651005187
E-mail: ifykaris@uoi.gr

Μαρία Μπίμπα
Εκπ/κός Π.Ε., M.Ed., Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Β΄ Περιφερειακή Οδός, Θέση Μύλοι, Άρτα 471 32
Τηλ.: 2681300315, 6978904941
E-mail: mariabimpa@yahoo.gr

Ευάγγελος Τσέκος
Φιλόλογος, M.Ed., Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ιωαννίνων 111, Ανατολή Ιωαννίνων 452 21
Τηλ.: 6972872479
E-mail: e.tsekos@yahoo.com

Ιωάννα Κατερίνη
Εκπ/κός Δ.Ε., M.Ed., Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Στρατηγού Βογιάννου 12, Ιωάννινα 452 21
Τηλ.: 2651003503, 6948068241
E-mail: ioanna_katerini@yahoo.com

Βασίλειος Ζαγκότας
Εκπ/κός Π.Ε., M.Ed., Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καραολή & Δημητρίου 78, Αστακός Αιτ/νίας 300 06
Τηλ.: 2646041674, 6945404281
E-mail: zagkotas@gmail.com

Ανασκοπώντας τον λόγο για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

Βασιλική Φωτοπούλου, Αμαλία Α. Υφαντή

Εισαγωγή

Το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται μέσα από την εκτεταμένη βιβλιογραφία, που αφορά στα εκπαιδευτικά ζητήματα και πραγματεύεται την εν λόγω έννοια (βλ. π.χ.: Hargreaves, 2000· Sachs, 2001· Day, 2001· 2002· Hilferty, 2008· Day & Smethem, 2009· Evans, 2011· Ifanti & Fotopoulou, 2011· Goodwin, 2021· Menter & Flores, 2021· Tatoo, 2021· Perryman et al., 2022· Arneback et al., 2023).

Στην ανάδειξη της σημαντικότητας του επαγγελματισμού συνεισφέρουν οι ποικίλες και εκτεταμένες αλλαγές που συντελούνται σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο και επηρεάζουν άμεσα τον/την εκπαιδευτικό και το έργο του/της και οι οποίες εντοπίζονται σε αρκετές χώρες, παραμερίζοντας τις όποιες ιδιαιτερότητες. Η ραγδαία εξάπλωση των νέων τεχνολογιών, οι νέες μορφές της οικογένειας, η εμπλοκή των γονέων και άλλων φορέων στα εκπαιδευτικά ζητήματα αποτελούν μερικές από τις σύγχρονες προκλήσεις, που συνδέονται αναπόφευκτα με το έργο του/της εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, οι αλλαγές που συμβαίνουν στο πολιτικό πεδίο φαίνεται ότι έχουν επηρεάσει, από καιρό, τον επαγγελματισμό του/της εκπαιδευτικού (Swann et al., 2010). Όπως επισημαίνεται, ειδικότερα, ο καταιγισμός των πολιτικών αλλαγών που προωθούνται σε διάφορες χώρες έχει ασκήσει επιδράσεις στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Gray & Whitty, 2010). Στην κατάσταση αυτή προστίθεται και η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, που λειτουργεί συνήθως περιοριστικά σε ό,τι αφορά στον/στην εκπαιδευτικό και το έργο του/της, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, μέσα από τις λεπτομερείς περιγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων και τις κεντρικές κατευθύνσεις που δίδονται για τη διαδικασία της μάθησης στο σχολείο (Hargreaves, 2000· Day et al., 2007). Πέρα βέβαια από τους εκάστοτε περιορισμούς που εγείρονται, υπάρχει μια βασική παραδοχή που θεμελιώνεται στο γεγονός ότι οι κυβερνήσεις, μέσω των πολιτικών που αναπτύσσουν και των οδηγιών που δρομολογούν, έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Evans, 2011· Mayer & Mills, 2020· Liu et al., 2021· Menter & Flores, 2021· Milner & Scholkmann, 2023).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να προσαρμοστούν και να λειτουργήσουν σε ένα νέο πλαίσιο, όπως αυτό διαμορφώνεται από τις σύγχρονες τάσεις, οι οποίες διακρίνονται από πολυδιάστατες αλλαγές που συντελούνται σε ποικίλα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού, ενώ αποκτούν νέους, περισσότερο διευρυμένους ρόλους και αρμοδιότητες (Day et al., 2007· Darling-Hammond & Hyler, 2020· Menter & Flores, 2021). Η επιδίωξη των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα νέα δεδομένα επέδρασε καταλυτικά στην ανάπτυξη της συνεργατικής διάστασης του επαγγελματισμού τους, η οποία εμπεριέχει την ιδέα της συμμετοχικότητας στο σχολικό πλαίσιο, σε αντίθεση με το στενό πλαίσιο της τάξης (Hargreaves, D., 1994· Hargreaves, A., 2000).

Γίνεται φανερό πλέον ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο των αλλαγών και καλούνται να λειτουργήσουν ικανοποιητικά και με επάρκεια. Σημαντική παράμετρος στην κατανόηση και αντιμετώπιση των προκλήσεων αναδεικνύεται ο επαγγελματισμός τους. Προς τούτο, η έννοια του επαγγελματισμού χρήζει συστηματικής διερεύνησης ως προς τα στοιχεία που τη συνθέτουν, καθώς είναι προσδιορισμένη και άμεσα εξαρτημένη από το εκάστοτε περιβάλλον ανάδειξής της και λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών και των γνωρισμάτων που συνθέτουν την οντολογική υπόσταση της έννοιας του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών διεθνώς, στη σύγχρονη εποχή. Ταυτόχρονα, μέσα από την εννοιολογική αποτύπωση του επαγγελματισμού, επιδιώκεται να αναδειχθεί ο τρόπος που η θεωρητική ανασκόπηση δύναται να εκφραστεί με παραδείγματα βιωματικής προσέγγισης στο σχολικό πλαίσιο για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Επαγγελματισμός: Εννοιολογική προσέγγιση

Η σπουδή του επαγγελματισμού ως έννοιας παραμένει μια ισχυρή πρόκληση στο ερευνητικό πεδίο των επιστημών της εκπαίδευσης, διότι έχει διερευνηθεί εν μέρει, ενώ υπάρχει ακόμη έλλειψη ισχυρής θεωρητικής θεμελίωσης καθώς και συναίνεσης μεταξύ των ερευνητών διεθνώς, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα (βλ. Evans, 2008· 2011· Tatto, 2021). Η απόπειρα εννοιολογικού προσδιορισμού του επαγγελματισμού είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και η εκτεταμένη συζήτηση για τον επαγγελματισμό αποκαλύπτει τη συνθετότητα του όρου (Camp et al., 2004· Menter & Flores, 2021· Karousiou et al., 2022· Keshmiri et al., 2023).

Σε διάφορες μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι το κοινό γνώρισμα στους ορισμούς για την έννοια του επαγγελματισμού είναι η μεταβαλλόμενη φύση της.

Κάθε μεταβολή της έννοιας επιβάλλει, όπως επισημαίνεται, ταυτόχρονη επικαιροποίηση του περιεχομένου της (Hanlon, 1998· Kennedy, 2007). Παράλληλα, σχετική αδυναμία εντοπίζεται στη συνοπτική ή μονοδιάστατη παρουσίαση των παραγόντων και των γνωρισμάτων που προσδιορίζουν την εννοιολογική οντότητα του επαγγελματισμού (Hoyle, 1995· Hargreaves, 2000· Furlong et al., 2000· Hall & Schulz, 2003).

Στην αποδελτίωση των δυσκολιών αναφορικά με την εννοιολογική διατύπωση του επαγγελματισμού συγκαταλέγεται, επίσης, η ευκρίνεια της γλωσσικής διατύπωσης (Helsby, 1996· Lai & Lo, 2007). Στη συζήτηση για την προσέγγιση της έννοιας του επαγγελματισμού υπεισέρχεται αναπόφευκτα η διάκριση των δύο αγγλικών όρων *occupation* και *profession*. Οι όροι αυτοί, αν και στην ελληνική γλώσσα αποδίδονται εξίσου με τη λέξη *επάγγελμα*, εντούτοις παρουσιάζουν αρκετές σημασιολογικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες, αν και δε θα μας απασχολήσουν περαιτέρω, κρίνεται ωστόσο απαραίτητη η σχετική αναφορά.

Ορισμένοι ερευνητές εστιάζουν στη διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του επαγγελματισμού και την άμεση εξάρτησή του από δύο παράγοντες, τον χώρο και τον χρόνο (βλ. π.χ.: Gleeson et al., 2005· Evetts, 2006· Lai & Lo, 2007· Whitty, 2008), ενώ ταυτόχρονα επισημαίνεται ότι πρόκειται και για μια κοινωνικά προσδιορισμένη έννοια (*socially constructed*) (βλ. π.χ.: Helsby, 1995: 320· Troman, 1996: 476· Gleeson et al., 2005: 445-446). Ο προσδιορισμός του επαγγελματισμού, με βάση τις παραπάνω θέσεις, τείνει πλέον να απομακρύνεται από την προσέγγιση που τον αντιλαμβάνεται ως κάτι το απόλυτο ή το ιδεώδες (Evans, 2008).

Στην κοινωνικά προσδιορισμένη και, κατά συνέπεια, μεταβαλλόμενη φύση του επαγγελματισμού φαίνεται να συγκλίνουν ορισμένοι ερευνητές (βλ. π.χ.: Helsby, 1995· Hanlon, 1998· Evetts, 2006· Khizar et al., 2019). Με αφετηρία το αγγλικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφοράς τους και δεδομένης της διαρκούς αλλαγής που διακρίνει τον προσδιορισμό της έννοιας, οι σχετικές επισημάνσεις συνοψίζονται στο ότι τίποτα δεν είναι απλό ή στατικό σχετικά με τον επαγγελματισμό, ο οποίος διαρκώς αλλάζει και επαναπροσδιορίζεται μέσα από ποικίλους τρόπους, σε διαφορετικές στιγμές και βάσει των διαφορετικών σκοπών που εξυπηρετεί (Helsby, 1999: 93).

Συνεπώς, με βάση την ανωτέρω διαπίστωση, η έννοια του επαγγελματισμού δεν έχει στατική και αμετάβλητη υπόσταση και ως εκ τούτου δεν μπορεί να παραμένει προσκολλημένη, όπως συνέβαινε στο παρελθόν, στη μονόδρομη ανατροφοδότηση από τις επιστήμες της ιατρικής και της νομικής, που αποτελούσαν τα παραδοσιακά επαγγέλματα στον αγγλο-αμερικανικό χώρο και παρουσίαζαν διακριτά χαρακτηριστικά έναντι των υπολοίπων (Darling-Hammond, 1990· Menter & Flores, 2021). Οι κοινωνικές καταβολές του επαγγελματισμού αιτιο-

λογούν το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον, θέτουν τις βάσεις για τον ορισμό της έννοιάς του και υπογραμμίζουν τις ιδιαίτερες και πολύπλοκες απαιτήσεις που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην εννοιολογική προσέγγιση του όρου.

Ορισμένοι ερευνητές αντιλαμβάνονται τον επαγγελματισμό μέσα από το πολιτικό πλαίσιο, κυρίως σε ό,τι αφορά στα θέματα άσκησης ελέγχου. Ειδικότερα, στα μέσα της δεκαετίας του 1970, ο επαγγελματισμός διακρινόταν από ένα σύνολο στρατηγικών και ρητορικών, τις οποίες υιοθετούσαν τα μέλη που απάρτιζαν κάθε επαγγελματική ομάδα, με σκοπό διεκδικήσεις για τη βελτίωση του κύρους του επαγγέλματός τους, των χρηματικών απολαβών τους και των εργασιακών συνθηκών (Hoyle, 1974).

Όπως επισημαίνεται, επίσης, ο επαγγελματισμός γίνεται κατανοητός μέσα σε ένα πολιτικό πλαίσιο, όπου οι κριτικές αναλύσεις για αυτόν δεν αποβλέπουν στο να αναδείξουν την υπάρχουσα ποιότητα του κάθε επαγγέλματος, αλλά, αντίθετα, επιδιώκουν να αναδείξουν την αξία των παρεχόμενων υπηρεσιών από τα άτομα του κάθε επαγγελματικού χώρου προς αυτούς που ασκούν την εξουσία (Ozga, 1995: 22). Αναφέρεται μάλιστα ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι μια μορφή εργασιακού ελέγχου αυτών (Ozga, 1995: 35). Η θέση αυτή έχει αρκετές ομοιότητες με τη διατύπωση ότι ο επαγγελματισμός είναι μια κοινωνική κατασκευή που ορίζεται διοικητικά και το εργατικό δυναμικό είναι ο φορέας των προσδοκιών της διοίκησης καθώς και του πλαισίου των καθηκόντων των εργαζομένων (Troman, 1996: 476).

Ο Day (1999: 13) ερμηνεύει τον επαγγελματισμό ως μια κοινή παραδοχή προτύπων (*norms*) που μπορούν να εφαρμοστούν, προκειμένου ο καθένας/η καθεμιά να είναι αλλά και να φέρεται ως επαγγελματίας εντός των πλαισίων στα οποία λειτουργεί.

Λίγο αργότερα, και σε συνάφεια με τον ανωτέρω ορισμό, εντοπίζεται μια ιδιαίτερη προσέγγιση του επαγγελματισμού, ο οποίος δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε ένα σύνολο δεξιοτήτων εντός ενός δεδομένου επαγγέλματος (Beaton, 2010).

Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

> *«Ο επαγγελματισμός δεν είναι μόνον ένα σύνολο δεξιοτήτων σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα- είναι κάτι το απερίγραπτο που το άτομο αποπνέει με τον τρόπο, το ντύσιμο, την ομιλία και τα πρότυπα πρακτικής (standards of practice) που είναι ισχυρά: πρότυπα όπως η ειλικρίνεια, η δέουσα επιμέλεια, η επιμονή, η προθυμία να ακούει και να μαθαίνει, η δημιουργική σκέψη μέσα σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης και άλλες ιδιότητες που οι περισσότεροι άνθρωποι θα είναι δύσκολο να περιγράψουν αλλά τις αναμένουν από τους επαγγελματίες με τους οποίους συνεργάζονται»* (Beaton, 2010: 5).

Ο δυναμικός χαρακτήρας του επαγγελματισμού σε συνάρτηση με τις ποικίλες παραμέτρους που ασκούν επιρροή υπογραμμίζει και αναδεικνύει την πολυπλοκότητα, τη μεταβλητότητα και τον σύνθετο χαρακτήρα της έννοιας. Πρόκειται για μια έννοια πολυδιάστατη, που σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικά άτομα (Helsby, 1995· Khizar et al., 2019· Karousiou et al., 2022· Boylan et. al., 2023). Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών στοιχειοθετεί, συνεπώς, την πολύπλοκη φύση του και επιβάλλει την ανάγκη για διαρκή εννοιολογικό επαναπροσδιορισμό και προσέγγιση (Menter & Flores, 2021). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι ποικίλοι παράγοντες που παρεμβαίνουν και ασκούν επιρροή στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Επαγγελματισμός και εκπαιδευτικός

Στην προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού του επαγγελματισμού με αναφορά στον/στην εκπαιδευτικό, ορισμένες ερμηνευτικές απόπειρες οριοθέτησης έχουν ως σημείο εκκίνησης την πίστη στην ικανότητα του ατόμου να ασκήσει επιρροή και να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με το επάγγελμά του (Boyt at al., 2001: 322). Η θέση δηλαδή ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί δυνητικά να διαδραματίσει κυρίαρχο ρόλο σε συνδυασμό με την κοινωνική διάσταση του επαγγελματισμού έχει ήδη αναφερθεί (Helsby, 1995).

Με δεδομένο λοιπόν ότι η έννοια του επαγγελματισμού αποτελεί κοινωνική κατασκευή και επομένως μεταβάλλεται διαρκώς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στη δυναμική αυτής της κοινωνικά προσδιορισμένης κατασκευής με την αποδοχή ή την απόρριψη εξωτερικού ελέγχου καθώς και με την ενεργό συμμετοχή τους ή όχι ως προς την αυτονομία τους (Helsby, 1995: 320).

Άλλωστε, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών συνδέεται με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, σύμφωνα με τις οποίες επιδιώκεται να τεθούν σε εφαρμογή αλλαγές (Sachs, 2016). Αν ο σκοπός των εκάστοτε προωθούμενων αλλαγών εστιάζει στη βελτίωση της εκπαίδευσης, τουλάχιστον ως προς τη ρητορική του, οι αλλαγές αυτές αναμένεται να γίνονται με τη σύμπραξη και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ευοδωθούν. Όπως έχει υπογραμμισθεί, εξάλλου, κάθε προσπάθεια για αλλαγή είναι καταδικασμένη σε αποτυχία, στην περίπτωση που το κοινωνικό πλαίσιο δεν παρέχει την κατάλληλη και συνεχή ενθάρρυνση, την υποστήριξη και τους πόρους που απαιτούνται (Day, 2002· Campbell, 2003). Κεντρική θέση, λοιπόν, σε κάθε προσπάθεια που αποβλέπει σε συμμετοχή, ενθάρρυνση και υλοποίηση των αλλαγών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο κατέχει ο/η εκπαιδευτικός και ως εκ τούτου κρίνεται εκ προοιμίου απαραίτητη η παρουσία του/της και η ενεργός συμμετοχή του/της στη

λήψη σχετικών αποφάσεων που αφορούν στο έργο και τη λειτουργία του/της.

Σημαντικό ρόλο στη σύνθεση αλλά και την περιγραφή του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Furlong et al. (2000), Furlong (2001), φαίνεται να διαδραματίζουν τρεις αλληλεξαρτώμενες διαστάσεις, οι εξής:

i) Η πρώτη διάσταση αφορά στην επαγγελματική γνώση και αναφέρεται σε ένα σύστημα γνώσης, που αξιοποιείται στη διδασκαλία και τη μάθηση.

ii) Η δεύτερη διάσταση εστιάζει στην υπεύθυνη στάση και τη δύναμη που έχει ο/η εκπαιδευτικός για τη βελτίωση και την πρόοδο των μαθητών/τριών.

iii) Η τρίτη διάσταση υπογραμμίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών, μέσω της οποίας αποκτούν την ευχέρεια της οργάνωσης της εργασίας τους.

Η συλλογιστική της αλληλεξάρτησης των προαναφερθέντων τριών διαστάσεων έχει ως αφετηρία το δεδομένο ότι οι πολύπλοκες και μη προβλέψιμες καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις, ενώ ταυτόχρονα η αυτονομία τίθεται ως απαραίτητη προϋπόθεση. Η αυτονομία παρέχει τη δυνατότητα εφαρμογής των αποφάσεών τους και συνδέεται στενά με την υπευθυνότητά τους καθώς η σύμπραξη της αυτονομίας με την υπευθυνότητα συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των επαγγελματικών αξιών (Furlong, 2001: 5).

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών, ειδικότερα, είναι ένα ζήτημα που έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς έχει άμεση συσχέτιση με τον επαγγελματισμό τους (Barton et al., 1994· Hargreaves, A., 1994· 2000· Helsby, 1995· Webb et al., 2004· Kong, 2020). Σύμφωνα με τον D. Hargreaves (1994), η *επαγγελματική αυτονομία* (*professional autonomy*) υποδηλώνει το ατομικιστικό πνεύμα που επικρατούσε σε προηγούμενες δεκαετίες, όπου οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν συνήθως απομονωμένοι στις τάξεις τους και συχνά εκδήλωναν απροθυμία και αρνητική στάση σε τυχόν προσπάθειες εμπλοκής τους σε συζητήσεις επαγγελματικών θεμάτων που τους απασχολούσαν, υπό το φόβο ότι μια τέτοια ενέργεια θα σχημάτιζε την εντύπωση αδυναμίας και ανεπάρκειας στην επιτέλεση των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας συμπεριφοράς λειτουργούσε αποτρεπτικά προς κάθε κατεύθυνση που έτεινε προς τον προγραμματισμό ενεργειών και αφορούσε είτε στο σχολείο ως σύνολο είτε στην ενίσχυση των θέσεων των εκπαιδευτικών (Acker, 1987).

Ακόμη προγενέστερα, κατά το χρονικό διάστημα από τη δεκαετία του 1950 έως και τα μέσα της δεκαετίας του 1970, οι εκπαιδευτικοί -κυρίως στην Αγγλία- γνώρισαν αξιοσημείωτη και ουσιαστική αυτονομία (Whitty, 2008). Είχαν την απόλυτη ελευθερία επιλογής σχετικά με το τι θα δίδασκαν αλλά και το πώς θα το δίδασκαν, ενώ είχαν και έναν βαθμό ευθύνης για την ανάπτυξη και την ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία τους. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί εδώ μία σημαντική παρατήρηση: η ελευθερία και ο έλεγχος που

είχαν οι εκπαιδευτικοί περιοριζόταν στα στενά όρια της τάξης, καθώς είχαν περιορισμένη δικαιοδοσία και έλεγχο σε θέματα που αφορούσαν στη διαχείριση του σχολείου και κατ' επέκταση στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονταν (Hoyle, 1974). Η ελεγχόμενη και περιορισμένη ελευθερία των εκπαιδευτικών γινόταν περισσότερο φανερή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο αγγλικό κυρίως εκπαιδευτικό σύστημα, όπου εκδηλωνόταν έντονο ενδιαφέρον προς τους ικανούς μαθητές, οι οποίοι αναδεικνύονταν μέσω ενός εξεταστικού συστήματος που επικύρωνε την πιστοποίηση της γνώσης. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η αυτονομία των εκπαιδευτικών συρρικνωνόταν ολοένα και περισσότερο καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα παρέμενε αυστηρά ταξινομημένο περιορίζοντας την ευελιξία κινήσεων των εκπαιδευτικών (Bernstein, 1991).

Σε μία προσπάθεια κατανόησης των περιορισμών της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στην Αγγλία, αξίζει να επικαλεστούμε τους Whitty, Power & Halpin (1998: 65), οι οποίοι επεσήμαναν ότι υφίσταται διαμάχη μεταξύ των εμπλεκομένων γονέων και άλλων φορέων που ασχολούνται με τα εκπαιδευτικά θέματα. Οι ανωτέρω καταστάσεις διαμόρφωναν ένα περιοριστικό πλαίσιο όσον αφορά στην αυτονομία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πλέον λειτουργούσαν μέσα σε ένα σύστημα που επιβράβευε τη συμμόρφωση με τις κρατικές κατευθύνσεις.

Σε παγκόσμια κλίμακα, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν, επίσης, αντίστοιχες καταστάσεις, όπου το κράτος παρεμβαίνει στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, στις εισιτήριες εξετάσεις και στα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία (Menter & Flores, 2021). Συνέπεια όλων αυτών είναι ο αρνητικός αντίκτυπος στην αυτονομία των εκπαιδευτικών με περαιτέρω επιπτώσεις στην προσωπική και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Day, 2002· Goodwin, 2021· Liu et al., 2021· Menter & Flores, 2021· Tatto, 2021).

Ήδη στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας διευρύνεται περιλαμβάνοντας την έννοια της *συνεργασίας* (collaboration) (Little, 1990· Hargreaves, 1994) και του *συνεργατικού επαγγελματισμού* (collaborative professionalism) (Whitty, 2008). Η έννοια της συνεργασίας αρχίζει να αποκτά περισσότερο διευρυμένο χαρακτήρα περιλαμβάνοντας τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς καθώς και όσους έχουν οποιαδήποτε εμπλοκή στα εκπαιδευτικά ζητήματα (Webb et al., 2004· Whitty, 2008). Η συμμετοχή μάλιστα των γονέων γίνεται ακόμα περισσότερο αποδεκτή, καθώς τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα να ασκούν συμπληρωματικό εκπαιδευτικό ρόλο (Webb et al., 2004). Ο συνεργατικός επαγγελματισμός δεν εξαντλείται αποκλειστικά στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά επιπλέον ενσωματώνει νέες συσχετίσεις με τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς, τους οργανισμούς και όσους/όσες σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Webb et al., 2004·

Darling-Hammond & Hyler, 2020· Addi-Raccah & Grinshtain, 2021). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν συνεργασίες με ένα ευρύ φάσμα ομάδων (Webb et al., 2004· Kolleck et al., 2021).

Σύμφωνα με τον A. Hargreaves (1994), η συνεργασία συνιστά κυρίαρχο γνώρισμα της μεταμοντέρνας περιόδου. Τονίζεται μάλιστα ότι είναι αδιαμφισβήτητα αναγνωρισμένη και τεκμηριωμένη η σημαντικότητά της και τα οφέλη που προκύπτουν από τη δικτύωση των ατόμων στο πλαίσιο της συνεργασίας τους (Day, 2001). Η δύναμη της συνεργασίας αναγνωρίστηκε για την ουσιαστική συμβολή της στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, όπου, όπως επισημαίνεται, *«[...] οι δυσκολίες που παρουσιάζονται είναι απρόβλεπτες, οι προτεινόμενες λύσεις είναι ασαφείς, ενώ οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες τείνουν να εμφανίζονται οξυμένες και με μεγαλύτερη ένταση»* (Hargreaves, A., 1994: 245). Στο εργασιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών, όπου καθημερινά καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλες δυσκολίες, η συνεργασία προτείνεται ως μια πρακτική υπέρβασης των δυσκολιών αυτών.

Η ιδέα, ωστόσο, της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών επαγγελματικών ομάδων κατά τη νέα χιλιετία ξεσήκωσε κύμα αντιδράσεων στο αγγλικό -κυρίως- εκπαιδευτικό σύστημα από τη μεριά των εκπαιδευτικών, που αντιμετώπιζαν με επιφύλαξη και δυσπιστία τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διευρυμένης μορφής συνεργασίας (Adams & Tulasiewicz, 1995· Furlong, 2005). Στις επιφυλάξεις αυτές των εκπαιδευτικών προστέθηκαν και άλλες κριτικές, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχαναν τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και υπήρχε η ανησυχία ότι θα οδηγούνταν στον απο-επαγγελματισμό τους (Adams & Tulasiewicz, 1995· Furlong, 2005). Όπως όμως επισημαίνεται από τον Whitty (2008: 42), τα ανωτέρω δεδομένα δε συνιστούσαν απαραίτητα ένα πλαίσιο απο-επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, αλλά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μια προσπάθεια και ευκαιρία *επαν-επαγγελματοποίησης (re-professionalisation)*, δηλαδή να συντελέσουν στην «κατασκευή» ενός διαφορετικού τύπου επαγγελματισμού, ο οποίος ενδεχομένως να ανταποκρίνεται καλύτερα στις τρέχουσες απαιτήσεις και ανάγκες.

Ο συνεργατικός επαγγελματισμός αναδύθηκε ως απόρροια των αλλαγών και κυρίως των εκπαιδευτικών αλλαγών, που επεδίωκαν τη συμμετοχή γονέων και άλλων φορέων, η συνεισφορά των οποίων θα συντελούσε στην επιτυχία του σχολικού συστήματος. Η ανάπτυξη, ωστόσο, τέτοιων ενεργειών προϋποθέτει για όλες τις επαγγελματικές ομάδες που εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά ζητήματα να προβούν σε αλλαγή στοιχείων, που σχετίζονται με την κουλτούρα και τη νοοτροπία. Επιπροσθέτως, εντοπίζονται εκφράσεις αμφισβήτησης ή/και άρνησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που θα προκύψουν μέσα από μια τέτοια ενέργεια (Adams, 2005). Αναζητεί-

ται, λοιπόν, μέσα από τον συνεργατικό επαγγελματισμό, να αναδυθεί μια νέα μορφή επαγγελματισμού, όπου να επιδιώκεται να τεθούν σε νέες βάσεις και περισσότερο ισότιμες οι επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους. Το νέο αυτό σχήμα ονομάστηκε *δημοκρατικός επαγγελματισμός* (*democratic professionalism*) (Whitty, 2002: 44).

Ο *δημοκρατικός επαγγελματισμός* παρουσιάζει αρκετά σημεία ταύτισης με τον *συνεργατικό επαγγελματισμό*, με το επιπρόσθετο βέβαια γνώρισμα ότι δεν επιδιώκει μόνον την εδραίωση και τη σύσφιξη των επαγγελματικών σχέσεων αλλά, επιπλέον, αποβλέπει στην ενεργό συμμετοχή ατόμων ή ομάδων που δεσμεύονται για μια περισσότερο δίκαιη κοινωνία και δεν τους/τις είχε δοθεί η δυνατότητα να εκφράσουν τις θέσεις τους σχετικά με τη λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση (Apple, 1996· Gale & Densmore, 2003· Mayer & Mills, 2020). Με προσήλωση στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος περισσότερο δημοκρατικού και κατ' επέκταση στην επίτευξη μιας πιο ανοικτής κοινωνίας, η γενική ιδέα που περιβάλλει τον δημοκρατικό επαγγελματισμό αφορά στην ανάπτυξη συνεργασιών με γονείς, μαθητές/τριες καθώς και με άτομα που εντάσσονται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Whitty, 2008). Ταυτόχρονα, η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων γίνεται πιο ενεργητική, καθώς λαμβάνεται μέριμνα για τη διευκόλυνση και την επιδίωξη να ακουστούν οι απόψεις σε ζητήματα που αφορούν στη λήψη αποφάσεων στον κρίσιμο τομέα της εκπαίδευσης (Apple, 1996· Darling-Hammond & Hyler, 2020).

Ιδιαίτερη έμφαση, σε ό,τι αφορά στον δημοκρατικό επαγγελματισμό, δίνεται στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ο ρόλος και η ευθύνη των εκπαιδευτικών παύει να εξαντλείται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, καθώς πλέον περιλαμβάνει το σχολείο, τους/τις μαθητές/τριες, την ευρύτερη κοινωνία (Brennan, 1996). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν ως *ενεργοί επαγγελματίες* (*activist professional*), να εργάζονται συνεργατικά, ακολουθώντας ορισμένες στρατηγικές, και να προβαίνουν στην ανάπτυξη δικτύων και συνεργασιών με άλλα άτομα, ομάδες και οργανισμούς (Sachs, 2003). Οι συνεργασίες που αναπτύσσονται δεν είναι στατικές, αλλά μπορεί να υπόκεινται σε τροποποιήσεις και μετασχηματισμούς, σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις που θα προκύπτουν (Sachs, 2003). Ο συνεργατικός τρόπος εργασίας που προωθείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων φορέων και ατόμων διανοίγει τον δρόμο προς μία περισσότερο περιεκτική μορφή επαγγελματισμού, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι μεταξύ τους κατανοούν τη φύση και τους περιορισμούς που αφορούν στην εργασία και στις προοπτικές καθενός, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί αποτρεπτικά για τον ατομικισμό και την εργασιακή απομόνωση αυτών (Sachs, 2001· Whitty, 2008).

Σύμφωνα με τον Whitty (2008), ο συνεργατικός επαγγελματισμός, μαζί με

τον δημοκρατικό επαγγελματισμό, δυνητικά μπορούν να λειτουργήσουν ως προοδευτικά πρότυπα επαγγελματισμού χρήσιμα στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών αλλαγών. Ο δημοκρατικός επαγγελματισμός, όπως αλλού επισημαίνεται, προσφέρει τις απαραίτητες συνθήκες για τη δημιουργία νέων μορφών συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία. Επίσης, παρέχει κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη νέων πρακτικών καθώς και την καλλιέργεια κριτικής και ευέλικτης σκέψης σχετικά με τις νέες πρακτικές που προωθούνται (Sachs, 2001). Εξάλλου, ήδη στις αρχές της δεκαετίας του 1990, έγινε φανερή μια κυρίαρχη τάση που επεδίωκε δυναμικά την προώθηση και την εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών που εστίαζαν σε αλλαγές στην εκπαίδευση (Hargreaves D., 1994· Day & Gu, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν εξίσου στον ρυθμό και τον όγκο των επιβαλλόμενων αλλαγών, που διακρίνονται από πολλές απαιτήσεις και πιέσεις. Επίσης, οι εργασιακές συνθήκες χαρακτηρίζονται από αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, που αφορούν σε οικονομικές απολαβές, φόρτο εργασίας, πολιτικό έλεγχο κ.ά., και έχουν επιπτώσεις στους/στις εκπαιδευτικούς και το έργο τους (Hargreaves D., 1994· Hargreaves A., 1995). Γενικότερα, όπως παρατηρείται κατά τη νέα χιλιετία σε ορισμένες χώρες (π.χ.: Αγγλία, Γερμανία), οι εκπαιδευτικοί γίνονται αποδέκτες του κρατικού παρεμβατισμού, όπου, μέσω συγκεντρωτικών πολιτικών, προωθούνται αλλαγές που άπτονται του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων, ζητημάτων παιδαγωγικής και αξιολόγησης, τα οποία είναι πρωτίστως συνυφασμένα με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Helsby, 1995· Day, 2002· Hilferty, 2008· Day & Smethem, 2009· Menter & Flores, 2021).

Οι νέες εργασιακές συνθήκες που ξεπροβάλλουν, μέσω των επιχειρούμενων αλλαγών, γίνονται περισσότερο πολύπλοκες, καθώς επηρεάζονται και από άλλες παραμέτρους. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών που συντελείται με ραγδαίους ρυθμούς αποτελεί, για παράδειγμα, παράγοντα επιρροής στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Η επαφή και η εξοικείωση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών έχει αντίκτυπο στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Η προσέγγιση μιας άλλης διάστασης της γνώσης και της διδασκαλίας λειτουργεί ως απαίτηση σχεδόν από τους/τις εκπαιδευτικούς, αποδεσμευμένη πλέον από το στενό πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, που θα συνδράμει ώστε το σχολείο να αποτελέσει χώρο που θα διευρύνει τους ορίζοντες στη διαδικασία της μάθησης για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς (Webb et al., 2004). Μια τέτοια αντίληψη οδηγεί στη διαμόρφωση ενός πλαισίου, όπου προωθείται η καλλιέργεια της ενεργού και δυναμικής μάθησης, η οποία ακολούθως αποτελεί ουσιαστικό γνώρισμα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Niemi, 1996: 249), καθώς προάγει

την κριτική σκέψη και την αυτογνωσία (Webb et al., 2004).

Σημαντική, επίσης, διάσταση στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν οι διευθυντές/ντριες των σχολείων, ιδίως σε περιόδους αστάθειας και αλλαγών. Η επιρροή που ασκείται από τον/την διευθυντή/ντρια μπορεί να είναι θετική ή αρνητική, άμεση ή έμμεση και σχετίζεται με θέματα εργασιακής ικανοποίησης, κινητικότητας, καθήκοντος, σχολικών πρακτικών κ.λπ. (Day et al., 2007). Επανερχόμενοι μάλιστα στην κοινωνική διάσταση του επαγγελματισμού, που ήδη εξετάστηκε, μπορούμε να επικαλεστούμε τις θέσεις του Troman (1996: 476) για τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολείων και τη συσχέτισή τους με ζητήματα εξουσίας. Αναφέρει, ειδικότερα, ότι οι διευθυντές/ντριες των πρωτοβάθμιων σχολείων διαθέτουν δύναμη και εξουσία και έχουν δυνατότητες να διαμορφώσουν την πραγματικότητα (Troman, 1996: 476). Στο σημείο αυτό, βέβαια, θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί/ές ως προς τη γενίκευση αυτής της θέσης, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές και τα συστήματα διοίκησης και εκπαιδευτικού ελέγχου σε διάφορες χώρες.

Ξεχωριστός, επίσης, αναδεικνύεται ο ρόλος των γονέων, οι οποίοι καλούνται πλέον να αποκτήσουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε διαδικασίες που αφορούν στη μάθηση των παιδιών τους (Webb et al., 2004). Η εκτεταμένη πλέον συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο A. Hargreaves (2000). Είναι γεγονός ότι η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς αποτελούσε μέρος της καθημερινότητάς τους. Οι σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών όμως έχουν γίνει περισσότερο διευρυμένες (Hargreaves, 2000: 172).

Στην ολόπλευρη προσέγγιση των γνωρισμάτων του επαγγελματισμού αξίζει να αναφερθεί, επίσης, η έννοια του *εν δράσει επαγγελματισμού (enacted professionalism)* (Hilferty, 2008). Ο εν δράσει επαγγελματισμός εκλαμβάνεται εξίσου μέσα από τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και μέσα από τον ιδεολογικό χαρακτήρα που τον διέπει. Ο εν δράσει επαγγελματισμός γίνεται κατανοητός ως μια διαδικασία που σχετίζεται με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενισχύσουν την ποιότητα της εργασίας τους (Hargreaves & Goodson, 1996). Η διάκριση του επαγγελματισμού από τον εν δράσει επαγγελματισμό έγκειται στο ότι ο εν δράσει επαγγελματισμός σχετίζεται με τους τρόπους που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιδράσουν στην ποιότητα της εργασίας τους. Πρόκειται δηλαδή για μια ενεργό διαδικασία κοινωνικής δέσμευσης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους πορεία (Hilferty, 2008).

Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, ο εν δράσει επαγγελματισμός, ως διαδικασία, συνδέεται με την άσκηση εξουσίας ως προς τρία σημαντικά ζητή-

ματα: α) το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, β) την αναγνώριση της ειδίκευσής τους ως προς το γνωστικό τους αντικείμενο από τον διοικητικό μηχανισμό του σχολείου και γ) την επιδίωξη για αύξηση του επαγγελματικού τους κύρους (Hilferty, 2007).

Με βάση τα ανωτέρω και λαμβάνοντας υπόψη ότι η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε βασικά γνωρίσματα δεξιοτήτων, γνώσεων και αυτονομίας τους, σε συνδυασμό και με την άσκηση της εξουσίας, ο επαγγελματισμός μπορεί να γίνει κατανοητός ως ένας *εν δράσει λόγος (enacted discourse),* όπου η εξουσία επηρεάζει τα γνωρίσματά του και κατ' επέκταση τις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Hilferty, 2008· Morley, 2008· Nir & Ifanti, 2016· Andrikopoulos & Ifanti, 2022).

Οι προωθούμενες, συνεπώς, αλλαγές που στοχεύουν στη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αναμένεται να γίνονται με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, ώστε να προσφέρουν τις κατάλληλες συνθήκες για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του επαγγελματισμού και την αποδέσμευση από κάθε παρωχημένο ή ανασταλτικό παράγοντα (Barton et al., 1994· Hargreaves D., 1994· Mayer & Mills, 2020). Η εξέταση λοιπόν του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και των γνωρισμάτων που τον προσδιορίζουν ανέδειξε ότι δεν μπορεί να υπάρξει μία μονοδιάστατη προσέγγιση στα στοιχεία που τον συνθέτουν, καθώς υφίσταται μια ποικιλία παραγόντων που παρεμβαίνουν και ασκούν επιρροή στη διαμόρφωσή του (Sachs, 2001· Meyer & Mills, 2020), διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης (Hilferty, 2008· Menter & Flores, 2021) και χωροχρονικές εξαρτήσεις (Whitty, 2008· Goodwin, 2021).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα μας βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών εκφράζει τον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί στον επαγγελματικό τους χώρο, την αυτονομία που διαθέτουν και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της επαγγελματικής τους θέσης. Η φύση της έννοιας του επαγγελματισμού, με τη δυναμική και την πληθώρα των στοιχείων που τη διακρίνουν, καθιστά ανέφικτη την υπαγωγή της σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο, με αποτέλεσμα να απαιτείται συστηματική επισκόπηση και αναζήτηση στοιχείων για να αποδοθεί το ποιόν της. Πρόκειται για μια αρκετά πολύπλοκη έννοια, για τη σύνθεση της οποίας συνεισφέρουν ποικίλοι παράγοντες, όπως για παράδειγμα κοινωνικοί, πολιτικοί, χωροχρονικοί κ.ά. (Khizar et al., 2019· Boylan et al., 2023).

Σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τη διερεύνηση του θέματος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο της πολυπλοκότητας των εννοιών

αυτών. Κρίνεται, συνεπώς, αναγκαίο να γίνει κατανοητός ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις ποικίλες απαιτήσεις που αφορούν στο έργο τους και όπου καλούνται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά. Αυτό γίνεται περισσότερο επιτακτικό αν ληφθεί υπόψη η κοινωνική υπόσταση της έννοιας του επαγγελματισμού, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, όπου ο/η εκπαιδευτικός αναμένεται να αναλαμβάνει ρόλους στον εκάστοτε εξωτερικό έλεγχο που του/της ασκείται και να επιβεβαιώνει ή να εκφράζει επιφυλάξεις για την αυτονομία του/της (Helsby, 1995· Liu et al., 2021).

Ιδιαίτερης σημασίας, επίσης, για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η έννοια της συνεργασίας, που περιλαμβάνει συσχετίσεις τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ αυτών και άλλων ατόμων ή ομάδων που εμπλέκονται -σε κάποιο βαθμό- στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Η ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους/στις εκπαιδευτικούς και στον επαγγελματισμό τους, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη δημιουργία ενός σχολείου που λειτουργεί ως μια επαγγελματική κοινότητα. Το σχολείο ως επαγγελματική κοινότητα παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο ώστε να αναπτυχθεί και να δράσει ο/η εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας, να δημιουργήσει διαύλους συνεργασίας με άλλους/ες συναδέλφους και να συμβάλει στη βελτίωση του διδακτικού έργου μέσα στην τάξη (Alfonso & Goldsberry, 1982· Darling-Hammond & Hyler, 2020). Η συνεργασία συνιστά, συνεπώς, πρωταρχικό στοιχείο, πρέπει να ενυπάρχει στη συζήτηση για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και να υπογραμμίζεται η σημασία της σε κάθε πρωτοβουλία για εκπαιδευτική αλλαγή που συνδέεται με τον εκπαιδευτικό και το έργο του.

Η εννοιολογική παρουσίαση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ανέδειξε ορισμένα γνωρίσματα που τον πλαισιώνουν και τον περιγράφουν και τα οποία συνιστούν σημεία σύγκλισης στο ερευνητικό συγκείμενο. Τα σημεία αυτά αφορούν στα εξής:

- Ο επαγγελματισμός είναι μια έννοια σύνθετη και πολύπλοκη, διαρκώς μεταβάλλεται και ταυτόχρονα παρουσιάζει αδυναμία συνοπτικής ή μονοδιάστατης αποτύπωσης.
- Είναι μια έννοια κοινωνικά κατασκευασμένη (socially constructed).
- Συνδέεται με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές και επηρεάζεται από χωροχρονικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες.
- Σχετίζεται με ζητήματα αυτονομίας με αναφορά στους/στις εκπαιδευτικούς.
- Περιλαμβάνει και ενισχύει τη συνεργασία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο του επαγγελματισμού και κρίνεται καθοριστική και ουσιαστική η ενεργός συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων.

Η παρουσίαση και συνοπτική αποτύπωση των ανωτέρω γνωρισμάτων και στοιχείων που αποδίδουν και συνθέτουν εννοιολογικά τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών κρίνεται σημαντική, στην παρούσα μελέτη, θεωρώντας ότι συνεισφέρει δημιουργικά, στο πλαίσιο μιας ερευνητικής προοπτικής, για τρεις κυρίως λόγους. Πρώτον, επιδιώχθηκε μια -κατά το δυνατόν- στοχευμένη θεωρητική προσέγγιση σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, η οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως σημείο αναφοράς σε περαιτέρω ερευνητικές προσεγγίσεις, με την προοπτική εμπλουτισμού με στοιχεία και επικαιροποίησης των γνωρισμάτων που συνθέτουν την εν λόγω έννοια. Δεύτερον, όπως διαπιστώθηκε, το θεωρητικό πλαίσιο δε λειτουργεί αποκομμένο από τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά αντίθετα έχει άμεσο αντίκρισμα και βιωματική αναφορά στην καθημερινότητα των αυτών. Τρίτον, τα χαρακτηριστικά και τα γνωρίσματα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που εξετάζονται στην παρούσα εργασία αποτελούν αντικείμενο μελέτης αρκετών άλλων σχετικών μελετών με διεθνή αναφορά και διάσταση. Συνεπώς, πρόκειται για αναφορές και διαπιστώσεις που υπερκεράζουν χωρικούς ή άλλους προσδιορισμούς και δύνανται να εντοπίζονται σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που το χαρακτηρίζουν. Ως εκ τούτου, το εννοιολογικό αποτύπωμα του επαγγελματσμού των εκπαιδευτικών παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο στο μέλλον, με σκοπό την προσέγγιση αντίστοιχων ή παρεμφερών εννοιών και ερευνητικών προβληματισμών και να λειτουργήσει συγκριτικά ή να αναδείξει ταυτίσεις και κοινές αναφορές με το αρχικό πλαίσιο.

Συμπερασματικά, η εννοιολογική σπουδή του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αποκάλυψε ότι πρόκειται για μια έννοια σύνθετη, με ποικίλες δυναμικές και συσχετίσεις, όπως τεκμηριώνεται από τις διαφοροποιημένες θεωρητικές εκκινήσεις, εννοιολογικές προσεγγίσεις και στοχεύσεις των ερευνητών. Αναδείχθηκε η πολυπλοκότητα της έννοιας αλλά και η σημαντικότητά της στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον και αποκαλύφθηκε ότι οι ιδιαιτερότητες, τα ποικίλα γνωρίσματα και οι διαστάσεις του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών έχουν αντίκτυπο στην λειτουργία τους στο σχολείο και γενικότερα στη σμίλευση της επαγγελματική τους ταυτότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Acker, S. (1987). Primary school teaching as an occupation. In S. Delamont (Ed.), *The primary school teacher* (pp. 83-99). Lewes, U.K.: Falmer Press.

Adams, A., & Tulasiewicz, W. (1995). *The crisis in teacher education: A European concern?* London: Falmer Press.

Adams, C. (2005). Comments made at the Institute of Ideas. *Battle of Ideas* Conference, 29-30 October.

Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2021). Teachers' professionalism and relation with parents: Teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949

Andrikopoulos, V.P., & Ifanti, A.A. (2022). New Managerialism: The educational executives' selection policies in the educational administration in Greece. *Educational Practice & Theory*, *44*.

Apple, M. (1996). *Cultural politics and education.* Buckingham: Open University Press.

Arneback, E., Bergh, A., & Tryggvason, Á. (2023). On teachers' professionalism when colleagues express racism – Challenges and choices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(1), 169-180.

Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S., & Furlong, J. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues. *British Journal of Sociology of Education, 15*, 529-543.

Beaton, G. (2010). Why professionalism is still relevant?

Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Boylan, M., Adams, G., Perry, E., & Booth, J. (2023). Re-imagining transformative professional learning for critical teacher professionalism: A conceptual review. *Professional Development in Education*. doi: 10.1080/19415257.2022.2162566

Boyt, T.E., Lusch, R.F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research, 3*(4), 321-330.

Brennan, M. (1996). *Multiple professionalism for Australian teachers in the information age?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association. New York.

Campbell, A. (2003). Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education, 29*(3), 375-388.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher Professionalism: Why and how. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now* (pp.25-50). The Falmer Press, Taylor and Francis Inc., 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007.

Darling-Hammond, L., & M. Hyler (2020). Preparing Educators for the Time of COVID . . . and Beyond." *European Journal of Teacher Education, 43*(4),

457–465. doi:10.1080/02619768.2020.1816961

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.

Day, C. (2001). Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P.Xochellis & Z. Papanaoum (Eds.), *Continuing teacher education and school development* (pp.17-25). (Symposium Proceedings) Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy AUTH.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, *37*, 677-692.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33*(4), 423-443.

Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, *10*, 141-157.

Day, C., Flores, M.A., & Viana, I. (2007). Effects on national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, *30*(3), 249-265.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, *56*(1), 20-38.

Evans, L. (2011). The "shape" of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 851-870.

Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and professionalism: Challenges and occupational changes. *Current Sociology*, *54*(4), 515-531.

Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In R. Philip & J. Furlong (Eds.), *Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice*. London: Routledge Falmer.

Furlong, J. (2005). New labour and teacher education: The end of an era. *Oxford Review of Education*, *31*(1), 119-134.

Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Buckingham: Open University Press.

Gleeson, D., Davies, J., & Wheeler, E. (2005). On the making and taking of professionalism in the further education workplace. *British Journal of Sociology of Education*, *26*(4), 445-460.

Goodwin, L. (2021). Teaching standards, globalization and conceptions of

teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, *44*(1), 5-19. doi: 10.1080/02619768.2020.1833855

Gray, S.L., & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour. *Cambridge Journal of Education*, *40*(1), 5-23.

Hall, C., & Schulz, R. (2003). Tensions in teaching and teacher education: Professionalism and professionalization in England and Canada. *Compare*, *33*(3), 369-383.

Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: Service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, *32*, 43-63.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age.* London: Cassell.

Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. In T.R. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *6*(2), 151-182.

Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I.F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives.* London: Falmer Press.

Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, *10*(4), 423-438.

Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching, 21*(3), 317-332.

Helsby, G. (1996). Defining and developing professionalism in English secondary schools. *Journal of Education for Teaching*, *22*(2), 135-148.

Helsby, G. (1999). Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T. Hague & J. Moller (Eds.), T*he life and work of teachers.* London: Falmer.

Hilferty, F. (2007). Contesting the curriculum: An examination of professionalism as defined and enacted by Australian history teachers. *Curriculum Inquiry*, *37*(3), 239-261.

Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, *29*(2), 161-173.

Hoyle, E. (1974). Professionality, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, *3*(2), 13-19.

Hoyle, E., (1995). Changing conceptions of a profession. In H. Busher &

R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools.* London: Kogan Page.

Ifanti, A.A., & Fotopoulou, V.S. (2011). Teachers' perceptions of professionalism and professional development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, *1*(1), 40-51.

Karousiou, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2022). Teachers' positioning and sense of professionalism over the implementation of cultural literacy as a dialogic and argumentative practice. *Professional Development in Education*. doi: 10.1080/19415257.2022.2095661

Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research Papers in Education*, *22*(1), 95-111.

Keshmiri, F., Jambarsang, S., & Mehrparvar, A.H. (2023). Effective components of teachers' professionalism in viewpoints of various stakeholders. *Journal of Education and Health Promotion*, *12*(24). doi: 10.4103/jehp.jehp_1565_21

Khizar, A., Anwar, M.N., & Malik, M.A., (2019). Role of national education policy-2009 and national professional standards for teachers in developing teachers professionalism. *Bulletin of education and research*, *41*(3), 101–118.

Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U., & Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, *111*(1), 89–107. https://doi.org/10.1177/00345237211031585

Kong, P.P. (2020). Understanding the teachers' perspectives on the role of teacher autonomy in English classrooms in Chinese secondary schools. *Educational studies*, 1–11.

Lai, M., & Lo, L.N.K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experience of Hong Kong and Shanghai. *Compare, 37*(1), 53-68.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, *90*, 509-536.

Liu, L.B., Conner, J.M., & Li, Q. (2021). Cultivating teacher professionalism in Chinese and U.S. settings: Contexts, standards, and personhood. *Education Inquiry*. doi: 10.1080/20004508.2021.1950274

Mayer, D., & Mills, M. (2020). Professionalism and teacher education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*, *44*(1), 45-61. doi: 10.1080/02619768.2020.1832987

Menter, I., & Flores, M.A. (2021). Connecting research and professionalism

in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *44*(1), 115-127. doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811

Milner, A.L., & Scholkmann, A. (2023). Future teachers for future societies: Transforming teacher professionalism through problem-based professional learning and development. *Professional Development in Education*. doi: 10.1080/19415257.2023.2203173

Niemi, H. (1996). Do teachers have a future? Conditions of teachers' growth. In P. Ruohotie & P. Grimmett (Eds.), *Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas.* Tampere, Finland: Career Development.

Nir, A.E., & Ifanti, A.A. (2016). To tenure or not to tenure? Some implications for school leaders' proactive behavior from a comparative perspective. *International Journal of Comparative Education and Development*, *18*.

Ozga, J. (1995). Deskilling a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 21-37). London: Kogan Page.

Perryman, J., Leaton Gray, S., Hargreaves, E., & Saville, K. (2022). "Feeling overwhelmed": Pedagogy and professionalism in a pandemic. *Pedagogy, Culture & Society*. https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2133157

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, *16*(2), 149-161.

Sachs, J. (2003). The activist professional. *Journal of Educational Change, 1*, 77-95.

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? Teachers and Teaching. *22*(4), 413-415.

Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal, 36*(4), 549-571.

Tatto, M.T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *44*(1), 2-44. doi: 10.1080/02619768.2020.1849130

Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, *17*(4), 473-487.

Van De Camp, K., Vernooij-Dassen, M.J.F.J., Grol, R.P.T.M., & Bottema, B.J.A.M. (2004). How to conceptualize professionalism: A qualitative study. *Medical Teacher*, *26*(8), 696-702. doi: 10.1080/01421590400019518

Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism

in England and Finland. *Comparative Education*, *40*(1), 83-107.
Whitty, G. (2002). *Making sense of educational policy*. London: Sage.
Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Conningham (Ed.), Foreword by Sir D. Watson *Exploring professionalism.* Institute of Education: University of London.
Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: The school, the state and the market.* Buckingham: Open University Press.

Abstract

The aim of this paper was to examine the key characteristics that define teachers' professionalism on an international scale, and their relation to the school in which the teachers act. Initially, teachers' professionalism is presented in its content and its context and then an attempt is made to reveal the link between theoretical understanding and experiential application approaches to teachers' professionalism. In this dual process, the theoretical approach is identified and applied to teachers' everyday life, whereas the former is conceptually defined and fed back through their lived experience. Consequantely, the significance of teachers' professionalism is highlighted as well as their potential contribution as professionals in the attainment of educational changes and/or in other creative initiations in school. Therefore, it becomes evident that the conceptual study of teachers' professionalism has a significant comparative research interest and it may provide fruitful reflections in the contemporary educational context.

Key-words: Teachers, professionalism, collaboration, autonomy

Βασιλική Φωτοπούλου
Ε.ΔΙ.Π. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. - Πανεπιστήμιο Πατρών
Ρίο, Πάτρα 265 04
Τηλ.: 2610962438
E-mail: vfotopoulou@upatras.gr

Αμαλία Α. Υφαντή
Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. - Πανεπιστήμιο Πατρών
Ρίο, Πάτρα 265 04
Τηλ.: 2610997548
E-mail: ifanti@upatras.gr

Βελτιώνοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης εικονικών κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής

Χριστίνα Χατζησωτηρίου,
Χριστιάνα Καρούσιου, Παναγιώτης Αγγελίδης

1. Εισαγωγή

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ανοικτό κοινωνικό σύστημα και επηρεάζεται από την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί και πραγματοποιεί τους στόχους της. Η παγκοσμιοποίηση, η αύξηση της μετανάστευσης και της πολιτισμικής πολυμορφίας, έχουν επιφέρει πληθώρα προκλήσεων στην εκπαίδευση η οποία καλείται να προσαρμοστεί στις νέες διαφοροποιημένες κοινωνικές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική ανταπόκριση στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σχολικών μονάδων (Hajisoteriou & Angelides, 2016).

Μια ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία, καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταλλήλως καταρτισμένοι για να προχωρήσουν στην ενίσχυση των «υβριδικών» πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών μέσω της καλλιέργειας διαπολιτισμικών γνώσεων και ικανοτήτων, κριτικής συνείδησης, διαπροσωπικών δεξιοτήτων και πολιτιστικής ενσυναίσθησης (Pajak-Wazna, 2013· Garrote Salazar & Fernández Agüero, 2016· Schleiher, 2016). Η αδυναμία αυτή των υφιστάμενων σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης όσον αφορά στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, έχει αναγνωριστεί σε διεθνές επίπεδο όχι μόνο από τους ερευνητές αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Kesson & Henderson, 2010· Liu, 2012). Ως εκ τούτου, κρίνεται ως επιτακτική η ανάγκη για την ανάπτυξη ενός πιο αποτελεσματικού συστήματος επιμόρφωσης στο πλαίσιο της ατζέντας της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και να καταστούν ικανοί στο να ανταποκριθούν στις κοινωνικές προκλήσεις της εποχής.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρόταση βελτίωσης της διαπολιτισμικής επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογή μιας εικονικής κοινότητας μάθησης και πρακτικής (ΕΚΜΠ). Ειδικότερα, εξετάζονται και παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά στη συμμετοχή

τους στην πλατφόρμα «INTERACT» και στην επίδραση της συμμετοχής τους στην πλατφόρμα, σε σχέση με τον διαπολιτισμικό τους ρόλο.

2. Διαπολιτισμική επαγγελματική ανάπτυξη

Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση προϋποθέτει την εκμάθηση των αρχών της δημοκρατίας, της αμοιβαίας κατανόησης και γνήσιου ενδιαφέροντος καθώς και την κατανόηση των άλλων πολιτισμών, την επίδειξη κοινωνικής ευθύνης και τη φροντίδα αποκλεισμένων ομάδων (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Συγκεκριμένα, δίνει έμφαση στη δυναμική φύση των κουλτούρων ως ένα ασταθές μίγμα ομοιότητας και ετερότητας. Βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη προκειμένου να κινητοποιήσει όλους τους ανθρώπους προς τον κοινωνικό μετασχηματισμό με την ενδυνάμωση όλων όσοι περιθωριοποιούνται (Zembylas & Iasonos, 2010). Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμικότητα υποστηρίζει ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός πρέπει να γίνεται αντιληπτός μέσα από τις έννοιες της ενσυναίσθησης, της ηθικής συνείδησης και την εξέταση των διακρίσεων (Banks & McGee Banks, 2009).

Προηγούμενες έρευνες υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμικότητα θα πρέπει να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Mak, Daly, & Barker, 2014· Schleiher, 2016). Ως εκ τούτου, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θα ήταν σημαντικό να ενισχύουν τον ηθικό προσανατολισμό και τον προσανατολισμό της αποτελεσματικότητάς τους στοχεύοντας στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη και την ένταξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως πολιτιστικής καταγωγής ή/και άλλων χαρακτηριστικών. Ο ηθικός προσανατολισμός αναφέρεται στις αξίες και τις διαπροσωπικές αξίες ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες ενώ ο προσανατολισμός της αποτελεσματικότητας περιλαμβάνει τις οργανωτικές δεξιότητες και ικανότητες που κατέχει ένα άτομο για να λειτουργεί σε διάφορες καταστάσεις. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει επίσης να έχει παιδαγωγικό προσανατολισμό που να εμπερικλείει διαπολιτισμικές, συμπεριληπτικές και κοινωνικές ικανότητες (Jokikokko, 2005). Για το σκοπό αυτό, η Conklin (2008) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να συμπεριλαμβάνει το αίσθημα της συμπόνιας έτσι ώστε να έχει ένα μετασχηματιστικό κριτικό και προσανατολισμένο προς τη δικαιοσύνη χαρακτήρα.

3. Εικονικές κοινότητες πρακτικής

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή της πλατφόρμας που εφαρμόστηκε με στόχο τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών βασίστηκε στο

εννοιολογικό πλαίσιο των ΕΚΜΠ, οι οποίες θεωρούνται ως ένα μέσο για τη συνεργατική μάθηση σε περιβάλλοντα εργασίας (Wenger, 1998· Ardichvili, 2008). Η έννοια της κοινότητας μάθησης και πρακτικής ορίζεται ως μια ομάδα ανθρώπων οι οποίοι μοιράζονται κοινές ανησυχίες, προβλήματα, ή ενδιαφέρον για ένα θέμα, εμβαθύνοντας τις γνώσεις και την εμπειρία τους σε αυτόν τον τομέα μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους. Η ΕΚΜΠ μπορεί να σχηματιστεί λόγω του κοινού ενδιαφέροντος των μελών σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, ενώ μπορεί επίσης να δημιουργηθεί επί τούτου, προκειμένου να προωθήσει την απόκτηση γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Τα μέλη της ΕΚΜΠ έχουν ως στόχο την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη με την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την περιοχή του ενδιαφέροντός τους. Σύμφωνα με τους Kietzmann κ.ά. (2013: 283-284), τα μέλη αναπτύσσουν μια αμοιβαία δέσμευση, συνεργατικές σχέσεις, ρουτίνες, κοινό ρεπερτόριο, κοινή ορολογία και διαμορφώνουν κοινές αξίες, νοοτροπίες και στάσεις και κοινές πρακτικές. Σταδιακά, μέσα σε μια ΕΚΜΠ παρουσιάζεται και αναπτύσσεται ένα είδος κοινωνικού κεφαλαίου, τα μέλη των κοινοτήτων συγκροτούν ένα είδος κοινωνικού ιστού. Εκτός από το κοινωνικό κεφάλαιο, αναπτύσσεται και το γνωσιακό κεφάλαιο και συγκεκριμένα η κατανεμημένη γνώση, για επίλυση προβλημάτων που απασχολούν την Κοινότητα.

Τα μέλη μιας ΕΚΜΠ, απελευθερωμένοι από τα όρια του χώρου και του χρόνου, συναντιούνται εικονικά, ανταλλάσσουν πληροφορίες, αλληλοϋποστηρίζονται, συνεργάζονται και κοινωνικοποιούνται με απώτερο στόχο την προαγωγή της προσωπικής, ομαδικής και οργανωτικής ανάπτυξης (Gannon-Leary & Fontainha, 2007). Σε αυτή την εποχή της παγκοσμιοποίησης και του πολιτισμικού πλουραλισμού, οι ΕΚΜΠ μπορούν να λειτουργήσουν ως μια σημαντική μορφή ανταλλαγής γνώσεων και πρακτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύοντας στην ανάπτυξη και βελτίωση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων και αξιών τους σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα, στη διαμόρφωση προτάσεων σχετικά με την επιτυχημένη εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και στον εντοπισμό των παραγόντων που λειτουργούν ως τροχοπέδη σε αυτήν τους την προσπάθεια.

Για τον σχεδιασμό της ΕΚΜΠ ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, στο παρόν ερευνητικό έργο, λήφθηκαν υπόψιν οι εισηγήσεις των Vrasidas, Zembylas και Chamberlain (2004). Οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν ήταν οι ακόλουθες: α) Ορισμός τους στόχου και σκοπού της ΕΚΜΠ, β) Εντοπισμός του δείγματος συμμετεχόντων έτσι ώστε να εξεταστεί το επίπεδο της εμπειρίας και εξοικείωσής τους με την τεχνολογία καθώς και οι δεξιότητες, γνώσεις και έννοιες που

έπρεπε να διδαχτούν, γ)καθορισμός του προϋπολογισμού για την ανάπτυξη της πλατφόρμας, δ) προσδιορισμός των ενεργειών που ακολουθήθηκαν, ε) διαμόρφωση χρονοδιαγράμματος, στ) αξιολόγηση της προστιθέμενης αξίας της δημιουργίας της πλατφόρμας και η συμβολή της όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των μελών της.

4. Μεθοδολογία

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης του έργου, η ερευνητική ομάδα χαρτογράφησε την τρέχουσα κατάσταση σε σχέση με (α) τη διαπολιτισμική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και (β) τις διαδικτυακές κοινότητες, δίκτυα γνώσης, κοινότητες πρακτικής. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και παρατηρήσεις με εκπαιδευτικούς για να εξεταστούν οι ανάγκες τους σε σχέση με τη διαπολιτισμική επαγγελματική σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Στη δεύτερη φάση, η ερευνητική ομάδα χρησιμοποίησε τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη της πλατφόρμας. Στην τρίτη φάση, έγινε πιλοτική εφαρμογή με 10 εκπαιδευτικούς από 2 σχολεία που συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Με βάση τα αποτελέσματα, έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές και διαφοροποιήσεις. Η τέταρτη και η πέμπτη φάση, στις οποίες βασίζεται το παρόν άρθρο, αφορούσαν στο στάδιο της εφαρμογής της πλατφόρμας και στο στάδιο μετά την εφαρμογή της πλατφόρμας αντίστοιχα. Για την εγγραφή των συμμετεχόντων, στην πλατφόρμα, κλήθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας στην Κύπρο, στο εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Ειδική Εκπαίδευση». Συνολικά, 103 συμμετέχοντες προχώρησαν στην εγγραφή στην ΕΚΜΠ «INTERACT». Τα άτομα αυτά νοείτο ότι κατείχαν τις απαραίτητες τεχνολογικές γνώσεις για τη χρήση της πλατφόρμας. Η φάση της υλοποίησης διήρκησε 12 μήνες. Κατά τη διάρκεια της φάσης υλοποίησης συλλέχτηκαν δεδομένα μέσω των συζητήσεων της ομάδας στην πλατφόρμα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα τους έδωσε τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις σχετικά με τις αποτελεσματικές διαπολιτισμικές πρακτικές, παρέχοντάς τους παράλληλα τα κίνητρα και τις ευκαιρίες για να εφαρμόσουν αυτές τις πρακτικές στις δικές τους τάξεις. Στην πέμπτη φάση, η οποία χρονολογικά έλαβε χώρα παράλληλα με την τέταρτη φάση, πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις στις τάξεις 40 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το υπο-δείγμα επιλέγηκε σύμφωνα με τα πιο κάτω κριτήρια: (α) προθυμία συμμετοχής και (β) τα σχολεία στα οποία εργάζονταν τη συγκεκριμένη περίοδο, περιλάμβαναν μεγάλο αριθμό παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Κατά τη διάρκεια της

περιόδου εφαρμογής, πραγματοποιήθηκαν μηνιαίες παρατηρήσεις στην τάξη των εκπαιδευτικών για να εξεταστεί το αντίκτυπο της συμμετοχής τους στην πλατφόρμα σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τα έξι στάδια όπως αυτά προτείνονται από τον Creswell (2013). Στο πρώτο στάδιο, οργανώθηκαν και μελετήθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις διαδικτυακές συζητήσεις στην πλατφόρμα και από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς μετά την εφαρμογή και τις παρατηρήσεις στην τάξη. Στο δεύτερο στάδιο, έγινε η ανάγνωση των δεδομένων για περαιτέρω κατανόηση με την παράλληλη λήψη σημειώσεων. Ακολούθησε η εξέταση των δεδομένων για την ανίχνευση όμοιων χαρακτηριστικών ή νοημάτων έτσι ώστε να εντοπιστεί ο τρόπος σύνδεσής τους μέσα σε ένα θεωρητικό μοντέλο. Στο τρίτο στάδιο, συνεχίστηκε η διαδικασία της ανάλυσης και έγινε ο χωρισμός των δεδομένων σε κατηγορίες. Στο τέταρτο στάδιο, συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα σε μεγάλες ομάδες για να δημιουργηθούν τομείς ανάλυσης. Τέλος, στο πέμπτο και έκτο στάδιο της ανάλυσης, έγινε η εξέταση των δεδομένων προκειμένου να τεκμηριωθούν τα θέματα με τα ανεπεξέργαστα δεδομένα.

Στην προσπάθεια να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων, εξετάστηκαν και τριγωνοποιήθηκαν τα δεδομένα μέσα από πολλαπλές οπτικές γωνίες, και συγκεκριμένα μέσω της διαδικασίας ελέγχου από τους συμμετέχοντες και μέσω άλλου ερευνητή (Denzin & Lincoln, 2005). Το ποσοστό της συμφωνίας μεταξύ των ανεξάρτητων αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν ήταν υψηλό.

5. ΕΚΜΠ «INTERACT»

Ο σχεδιασμός της ΕΚΜΠ «INTERACT» στόχευε στη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. καθώς και την προώθηση των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα. Η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης, απείχε από τα παραδοσιακά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς στηρίχθηκε στις αρχές της κριτικο-αναστοχαστικής προσέγγισης, στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και στις αρχές που πηγάζουν από τις Θεωρίες Μάθησης που συνδέονται με τις ΕΚΜΠ. Προκειμένου να αναπτυχθεί η πλατφόρμα, ακολουθήθηκε η τυπολογία των Fowler και Blohm (2004) που αναφέρεται στη μεθοδολογία διαπολιτισμικής επαγγελματικής ανάπτυξης και προτείνει τη χρήση γνωστικών, πρακτικών διαπολιτισμικών μεθόδων. Επιπλέον, στο σχεδιασμό της πλατφόρμας, η μάθηση η οποία απορρέει από την πρακτική (Wenger, 1998), επεκτείνεται πέραν των δραστηριοτήτων που εκτελούν οι εκπαιδευτικοί για την ολοκλήρωση των απαιτήσεων ενός προγράμματος σπουδών στην αντιμετώπιση προβλημάτων, πιέσεων και εμποδίων

που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Όσον αφορά στις γνωστικές μεθόδους, συμπεριλήφθηκαν δια ζώσης διαλέξεις και έντυπο υλικό όπως γλωσσάρι, παρουσιάσεις PowerPoint, κεφάλαια από βιβλία και επιστημονικά περιοδικά, καθώς και εκθέσεις έρευνας. Για να είναι σε θέση να ασχοληθούν με την πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ισχυρή (δια) πολιτισμική γνώση. Η διαπολιτισμική γνώση δεν είναι αποκλειστικά και μόνο η γνώση άλλων κουλτούρων αλλά σχετίζεται με το πώς έχουν διαμορφωθεί οι πολιτισμικές ταυτότητες, ο τρόπος λειτουργίας των κοινωνικών ομάδων, καθώς και τα συστατικά της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Επιπλέον, αναπτύχθηκαν ενεργές μέθοδοι με την εισαγωγή προσομοιωμένων διαπολιτισμικών παιχνιδιών και παιχνίδια ρόλων. Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν διαδικτυακά σε τρεις ομάδες, ενώ ένας από τους ερευνητές έπαιζε το ρόλο του διαμεσολαβητή. Η ερευνητική ομάδα παρείχε σε κάθε ομάδα περιπτωσιολογικές μελέτες βασισμένες σε πραγματικές καταστάσεις στην τάξη, έτσι ώστε να συζητήσουν στο φόρουμ της ομάδας τους τα διλήμματα που προέκυψαν από την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης, του ρατσισμού και των στερεοτύπων, καθώς και να προτείνουν πιθανές λύσεις. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν αναστοχαστικά ημερολόγια στα οποία θα μπορούσαν να καταγράψουν σημαντικά διαπολιτισμικά κρίσιμα περιστατικά που έλαβαν χώρα στις τάξεις τους. Σύμφωνα με τους Apedaile and Schill (2008: 7), τα κρίσιμα περιστατικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν σύντομες περιγραφές καταστάσεων κατά τη διάρκεια των οποίων προκύπτει μια παρεξήγηση, πρόβλημα ή σύγκρουση ως αποτέλεσμα των πολιτισμικών διαφορών των αλληλεπιδρώντων μερών, της διαπολιτισμικής προσαρμογής και επικοινωνίας. Κάθε επεισόδιο περιγράφει τι συνέβη και ενδεχομένως φανερώνει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των ανθρώπων που εμπλέκονται χωρίς να επεξηγεί τις πολιτιστικές τους διαφορές.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προβούν στις πιο κάτω ενέργειες: α) Περιγραφή και ανάλυση κρίσιμων περιστατικών, β) αξιολόγηση των κρίσιμων περιστατικών, γ) ανάπτυξη διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων με σκοπό την οικοδόμηση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των μαθητών τους καθώς και της πολιτισμικής γνώσης, διαπροσωπικών δεξιοτήτων, και της ενσυναίσθησης, σε συνεργασία με τους συνάδελφούς τους, δ) τροποποίηση των σχεδίων δράσης σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους και εφαρμογή στις τάξεις, ε) αφήγηση ή παρουσίαση βίντεο από την πρακτική τους στις ομάδες τους τον εντοπισμό καλών πρακτικών και στρατηγικών. Στόχος της πλατφόρμας ήταν οι συμμετέχοντες να λειτουργήσουν ως εκπαιδευόμενοι και ως εταίροι στην οικοδόμηση γνώσης και πρακτικής για την αντιμετώπιση του πλουραλισμού

και της διαπολιτισμικότητας στην τάξη. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας υιοθέτησαν τον ρόλο των εμπειρογνωμόνων για την ενίσχυση της συμμετοχής και την προώθηση συζητήσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

6. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων φανέρωσε τον βαθμό επίδρασης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα, σε σχέση με τον διαπολιτισμικό τους ρόλο. Με βάση αυτό, προέκυψαν τρεις θεματικές ενότητες: (α) η συνεργατική έρευνα (β) η ενίσχυση συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα (γ) η διαπολιτισμική διαδικτυακή παιδαγωγική. Στις ενότητες που ακολουθούν, γίνεται ανάλυση και τεκμηρίωση των προαναφερθέντων με δεδομένα που προέκυψαν μέσα από την έρευνα.

6.1. Συνεργατική έρευνα

Αρχικά, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μοιραστούν και να συζητήσουν στο φόρουμ της πλατφόρμας, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στις διαπολιτισμικές τους τάξεις. Η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε τις ρατσιστικές στάσεις, συμπεριφορές ή διακρίσεις ως τις πιο κοινές προκλήσεις. Επιπλέον, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι οι γλωσσικοί φραγμοί αποτελούν εμπόδιο στη διαπολιτισμική επικοινωνία και την κατανόηση. Τέλος, περίπου το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων αναφέρθηκαν σε προσωπικές προκλήσεις που σχετίζονται με στερεότυπα, απουσία διαπολιτισμικής ικανότητας και περιορισμένων γνώσεων όσον αφορά στις στρατηγικές προώθησης της διαπολιτισμικότητας. Ως αποτέλεσμα της ανταλλαγής και συζήτησης σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον, μια ομάδα είχε την ιδέα της διεξαγωγής συνεργατικών ερευνών. Σταδιακά, η ιδέα διαδόθηκε και σε άλλες διαδικτυακές ομάδες που προχώρησαν επίσης στην εφαρμογή τους.

Η πρακτική της συνεργατικής έρευνας σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία συμμετοχής σε ΕΚΜΠ (Wenger, 1998). Η συνεργατική έρευνα προϋποθέτει κοινές εργασίες, κοινή ευθύνη και υψηλά επίπεδα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να γίνουν ερευνητές της δικής τους πρακτικής, σε συνεργασία με ένα κριτικό φίλο (ή περισσότερους) ο οποίος τους προκαλεί να προβληματιστούν σχετικά με την πρακτική τους (Hajisoteriou & Αγγελίδης, 2012).

Σε όλη αυτή τη διαδικασία, οι ερευνητές του συγκεκριμένου έργου υιοθέτησαν τον ρόλο του κριτικού φίλου και μέσω των συζητήσεων καλούσαν τους

συμμετέχοντες να προβληματιστούν με τις πρακτικές τους. Δεν επέβαλαν τις αντιλήψεις τους στους συμμετέχοντες, αλλά τους έδωσαν την ευκαιρία να διαμορφώσουν τις δικές τους απόψεις. Μέσα σε αυτή τη συνεργατική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν για τον αρχικό σχεδιασμό, τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων τα συμπεράσματα και την εφαρμογή των πρακτικών που προέκυψαν. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι, ως αποτέλεσμα της καθημερινής διαδικτυακής επικοινωνία στην πλατφόρμα είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν με τους συνάδελφούς τους για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους και άλλες δραστηριότητες καθώς και να βρουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Σε σύγκριση με άλλες συμβατικές μορφές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες εξήγησαν ότι αυτή την φορά δεν απουσίαζε η ευκαιρία για καθημερινή αλληλεπίδραση, ανατροφοδότηση και αναστοχασμό.

Η διαδικτυακή συνεργασία φαίνεται ότι δημιούργησε θετικές στάσεις στους συμμετέχοντες όσον αφορά στην εμπλοκή της κοινότητας και άλλων επαγγελματιών στην προσπάθειά τους για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει η συμμετέχουσα εκπαιδευτικός (Ε13) η οποία πραγματοποίησε μια έρευνα δράσης για την καταπολέμηση των στερεοτυπικών συμπεριφορών στην τάξη της:

> «Το να έρχομαι σε επαφή με συναδέλφους που εργάζονται σε σχολεία που αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις, με τους οποίους δεν μπορώ να έχω δια ζώσης επαφή, ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό. Οι συνάδελφοί μου στην πλατφόρμα με βοηθούσαν επί καθημερινής βάσεως στην οργάνωση αυτών των μαθημάτων. Ένιωθα ότι είχα συμπαράσταση και υποστήριξη. Για παράδειγμα, ανησυχούσα πολύ για τη στερεοτυπική συμπεριφορά κάποιων αλλά και άλλα ρατσιστικά περιστατικά. Συζήτησα τις ανησυχίες μου με άλλους συναδέλφους στην πλατφόρμα. Ένας από αυτούς με ενθάρρυνε να έρθω σε επαφή με άλλους επαγγελματίες συμπεριλαμβανομένων του σχολικού ψυχολόγου και των κοινωνικών υπηρεσιών για να εξετάσουμε πώς θα μπορούσαμε να παρέμβουμε για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών μου. Μια συμβουλή που μου δόθηκε ήταν να εισακούγεται η φωνή των μαθητών και οι απόψεις τους να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια λήψης αποφάσεων σε θέματα διδασκαλίας».

Στο παραπάνω απόσπασμα της συνέντευξης, η συνεργατική έρευνα σε θέματα διαπολιτισμικότητας μπορεί θεωρηθεί ως μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης των φωνών των εκπαιδευτικών όπου τους επιτρέπεται να εντοπίσουν τρόπους συνεργασίας μεταξύ τους για να διαμορφώσουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές σε διαπολιτισμικές και συμπεριληπτικές μορφές. Ομοίως, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι η συνεργατική-έρευνα μπορεί να

βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός κοινού σχεδίου δράσης για αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων (π.χ.Ε5, Ε,13, Ε19, Ε17, Ε22, Ε38). Αναμφισβήτητα, η συμμετοχή τους στην πλατφόρμα τους βοήθησε να αναπτύξουν την πολιτική και κοινωνική δεξιότητα με τον εντοπισμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών τρόπων για διαπολιτισμική αλλαγή. Παρόλο που η πολιτική δεξιότητα αναφέρεται στη γνωστική πεποίθηση ότι ο καθείς μπορεί να κάνει τη διαφορά στην κοινότητα, στο σχολείο του ή σε οικεία περιβάλλοντα, η όλη προσπάθεια, απαιτεί άμεση δράση (Mitra & Serriere, 2012).

6.2 Ενίσχυση συνεργασίας με οικογένεια και τοπική κοινότητα

Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα διευκόλυνε και ενίσχυσε την ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Αντλώντας δεδομένα τόσο από συνεντεύξεις όσο και από τις παρατηρήσεις, διαπιστώνεται ότι η ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων μπορεί να θεωρηθεί ως ένας ουσιαστικός παράγοντας που διευκολύνει τις διαπολιτισμικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή τους στο ερευνητικό έργο σε συνεργασία με τις διαδικτυακές τους ομάδες, τους βοήθησε στον εντοπισμό διαφόρων τεχνικών για την προώθηση της συμμετοχής τόσων των γηγενών όσο και των οικογενειών με μεταναστευτική βιογραφία στη διαπολιτισμική προσπάθεια.

> «Μοιράστηκα στην πλατφόρμα ένα περιστατικό που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια μιας σχολικής εκδρομής. Μια από τις μαθήτριές μου, ένα κορίτσι Ρομά, ήτανε πολύ αναστατωμένο και ξέσπασε σε κλάματα καθώς όπως υποστήριξε, κανένα άλλο κορίτσι δεν της μιλούσε ή έπαιζε μαζί της. Εξετάζοντας την κατάσταση διαπίστωσα ότι η στερεότυπη σκέψη ήταν ο λόγος που τα άλλα κορίτσια την άφηναν εκτός. Η διαδικτυακή ομάδα στην οποία ανήκω με προέτρεψε να απευθυνθώ στους γονείς των μαθητών στην προσπάθειά μου να αντιμετωπίσω την όλη κατάσταση. Μερικοί συνάδελφοί μου, μου πρότειναν και κάποια ενδιαφέροντα άρθρα για να διαβάσω. Προσωπικά, επικοινώνησα με τους περισσότερους γονείς έτσι ώστε να δημιουργήσουμε συλλογικά και να ακολουθήσουμε μια κοινή δράση. Ακολούθως, συνδιοργανώσαμε μια σειρά από δράσεις στις οποίες προσκαλέσαμε ψυχολόγους, αθλητές, αφηγητές και αθλητές». (Ε28)

Σχολιάζοντας το απόσπασμα της εκπαιδευτικού Ε28, υποστηρίζεται ότι μέσω της διαδικτυακής αλληλεπίδρασης τους δόθηκε η δυνατότητα να αναπτύξουν πρακτικές που θα ήταν κατάλληλες και ελκυστικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των γονιών. Παρομοίως, και άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η δημιουρ-

γία δικτύων συνεργασίας με τις οικογένειες διευκόλυνε σε μεγαλύτερο βαθμό την ομαλή λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση την επιτυχή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (π.χ., Ε32, Ε40, Ε86). Αξίζει να σημειωθεί, ότι κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, πολλοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ενέπλεξαν γηγενείς γονείς και γονείς παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αλλά και σε εντός και εκτός της τάξης δραστηριότητες με στόχο την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Παραδείγματα διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, όπως αυτές αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς (π.χ., Ε2, Ε37, Ε41), εμπερίκλειαν θεατρικές παραστάσεις, αφηγήσεις, συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ανταλλαγή ιδεών με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, συνεργασία με τους γονείς, ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε έρευνες δράσης, ερευνητικά προγράμματα, συμμετοχή σε προγράμματα κοινωνικής ανάπτυξης. Αυτό που μπορεί να τονιστεί, είναι ότι η καθημερινή αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα τους βοήθησε να μείνουν «ενήμεροι σχετικά με τις εξελίξεις στο εσωτερικό της σχολικής τους μονάδας και να βελτιώσουν τις δικές τους δεξιότητες συνολικά» (Kietzmann et al., 2013: 284).

Ένα επιπλέον θέμα που προέκυψε από τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις ήταν η ανάγκη των εκπαιδευτικών να προχωρήσουν στην ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας με την τοπική κοινότητα και την κινητοποίησή της στις διαπολιτισμικές πρακτικές και δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρεται στην πιο κάτω σκιαγράφηση:

> Η διαδικτυακή διάλεξη Νο 6 επικεντρώθηκε στη δημιουργία συμπεριληπτικών συνεργατικών κουλτούρων στη σχολική μονάδα. Κατά τη διάρκεια της διάλεξης η Ε29 ανέφερε ότι είχε ήδη διαβάσει το υλικό σχετικά με το θέμα. Παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζει τη σημασία της συμμετοχή της κοινότητας στην προώθηση της ένταξης, δεν της ήταν σαφές ποιες καλές πρακτικές μπορούσαν να ακολουθηθούν. Το σχόλιό της ξεκίνησε συζήτηση περί του θέματος σχετικά με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν την τοπική κοινότητα [...] Τις επόμενες ημέρες, παρατηρήθηκε ότι η Ε29 κάλεσε συνάντηση με κάποιους εκπροσώπους πολιτιστικών και αθλητικών συλλόγων που δραστηριοποιούνται στην περιοχή του σχολείου της, με στόχο τη δημιουργία διεπιστημονικής μονάδας για την καταπολέμηση του ρατσισμού και τη μείωση της περιθωριοποίησης μέσα και έξω από το σχολείο.

Αυτό που προκύπτει από την παραπάνω σκιαγράφηση είναι ότι λόγω της συμμετοχής της στην πλατφόρμα INTERACT η Ε29 αλλά και άλλοι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν πρωτοβουλίες για την κινητοποίηση της κοινότητας και τη συμμετοχή της στις προσπάθειές της για την καταπολέμηση της περιθωριοποίησης και την ενίσχυση της συμπερίληψης. Οι προσπάθειες αυτές συμπεριελάμβα-

ναν ψυχαγωγικές, αθλητικές, καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, θεατρικές παραστάσεις, ανάλυση ταινιών με μη κυβερνητικούς οργανισμούς, κατά τη διάρκεια των οποίων τοπικοί φορείς μπορούσαν να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Συνοψίζοντας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα αποτέλεσε το έναυσμα για την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ενεργό συμμετοχή γηγενών και γονιών μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, αλλά και τη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στις προσπάθειες προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί κατόρθωσαν να δημιουργήσουν μια συμπεριληπτική κουλτούρα μέσω της δημιουργίας κοινού οράματος, σεβασμού, αυτονομίας και την επίτευξη υψηλότερων στόχων (Zembylas & Iasonos, 2010: 168). Αξίζει να σημειωθεί ότι και σε προηγούμενες έρευνες δόθηκε έμφαση στη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής (Turney & Kao, 2009) και συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στα πεπραγμένα της σχολικής μονάδας(Hidalgo, Siu, & Epstein, 2004).

6.3 Διαπολιτισμική παιδαγωγική

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμμετοχή τους στην πλατφόρμα είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία στο αναλυτικό πρόγραμμα, στοχεύοντας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι κάλεσαν τους μαθητές τους να συμμετάσχουν σε διαδικτυακές ομάδες και να συνεργαστούν με τους συνομήλικούς τους σε θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, τον ρατσισμό και τη φτώχεια:

> «Ένας συνάδελφος από την πλατφόρμα και εγώ, διαμορφώσαμε διαδικτυακές ομάδες στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές μας. Ενθαρρύναμε τους μαθητές να επιλέξουν θέματα κοινού ενδιαφέροντος που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έτσι ώστε να προετοιμάσουν παρουσιάσεις ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Στη συνέχεια, τους βοηθήσαμε να δημιουργήσουν και να πραγματοποιήσουν τις παρουσιάσεις μέσω πολυμέσων όπως φωτογραφίες, βίντεο, αφηγήσεις ήχου, συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνάς τους».

Από τα δεδομένα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε παιδαγωγικές διαδικασίες προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αντάλλαξαν διαδικτυακά ιδέες, λογοτεχνικά έργα, βίντεο και άλλα υλικά, και ανέπτυξαν από κοινού πρακτικές και εργαλεία διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Παράλληλα, έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να ανταλλάξουν τις απόψεις τους σε διαδικτυακό φόρουμ. Η χρήση των πολυμέσων επέτρεψε στους μαθητές όχι μόνο να οικοδομήσουν τη γνώση σε θέματα που αφο-

ρούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και να αναπτύξουν απαραίτητες διαπολιτισμικές δεξιότητες, όπως η συλλογική εργασία σε διάφορα περιβάλλοντα.

Αρκετοί μαθητές κλήθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (π.χ., Ε17, Ε21, Ε39) να σχολιάσουν αληθινά περιστατικά, να τα συζητήσουν στις διαδικτυακές τους ομάδες και να συν-σχεδιάσουν στρατηγικές αντιμετώπισης για καλύτερη διαχείριση των περιστατικών υπό εξέταση. Τα αληθινά περιστατικά αποδείχτηκαν ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία, τη μάθηση. Η φύση αυτής της μεθόδου οδήγησε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη βελτίωση της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως ένα αποτελεσματικό μέσο για τους μαθητές τους να επικοινωνούν με την ακαδημαϊκή και επαγγελματική κοινότητα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, πολλοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μετέτρεψαν τις τάξεις τους σε προσομοίωση μιας εικονικής κοινότητας βασιζόμενοι στην εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στην πλατφόρμα. Για παράδειγμα, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς κάλεσαν ακαδημαϊκούς και άλλους φορείς να παρουσιάσουν μέσω διαφόρων πολυμέσων θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, τη μείωση των προκαταλήψεων και τη κοινωνικής δικαιοσύνη, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, όπως βίντεο, αφηγήσεις ήχου και άλλα. Τα άτομα αυτά λειτούργησαν και ως κριτικοί φίλοι οι οποίοι ενθάρρυναν τους μαθητές να αναστοχαστούν και να προβληματιστούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής σχεδίων εργασίας καθώς και ανάλυσης κρίσιμων περιστατικών. Επιπλέον, συνεργάστηκαν με τους μαθητές, χωρίς να επιβάλλουν τις απόψεις τους, σε θέματα που αφορούν στη διαδικασία της έρευνας, δηλαδή, από τον αρχικό σχεδιασμό, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση και την εφαρμογή των πρακτικών. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

> «Η διαδικτυακή αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές, εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς και άλλους ειδικούς είναι ιδιαιτέρως χρήσιμη καθώς οδηγεί σε αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών όσον αφορά σε αποτελεσματικές διαπολιτισμικές πρακτικές». (Ε24)
>
> «Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές ενεπλάκησαν σε διαδικτυακές συνομιλίες με άλλα άτομα που έχουν εμπειρία στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως εκ τούτου βοηθήθηκαν στο να προβληματιστούν σχετικά με τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες τους». (Ε37)

Όπως έχει αποδειχτεί, όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε συνεργατικές δράσεις, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, προβληματίζονται σε σημαντικά θέματα και εξετάζουν εναλλακτικές προσεγγίσεις στα υπό διερεύνηση θέματα (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Αυτά τα εσωτερικά διαδικτυακά δίκτυα επικοινωνίας με άλλους φορείς σταδιακά μετατράπηκαν σε κοινότητες μάθησης και για τους μαθητές. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η

διαδικασία της διαδικτυακής επικοινωνίας και η ανταλλαγή διαπολιτισμικών εμπειριών συνέβαλε όχι μόνο στην προώθηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας αλλά έδωσε την ευκαιρία όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, στους ακαδημαϊκούς και στους άλλους επαγγελματίες να επανεξετάσουν όχι μόνο τις κανονιστικές πρακτικές τους, αλλά και τις προσωπικές και επαγγελματικές τους πεποιθήσεις, αξίες και ιδεολογικές παραδοχές. Η δικτύωση μεταξύ σχολικών μονάδων, γονιών, τοπικής κοινότητας, εκπαιδευτικών, μαθητών, ερευνητών, πανεπιστημιακών παρέχει ένα πρωτοπόρο και ευέλικτο χώρο συζήτησης και ενισχύει το αίσθημα δέσμευσης απέναντι σε πρακτικές συμμετοχικής έρευνας για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Angelides & Gibbs (2007) τονίζουν τη σημαντικότητα των δικτύων συνεργασίας, τα οποία λειτουργούν μέσα από την επικοινωνία την ομαδικότητα, ευνοούν καινοτόμες ιδέες και προσφέρουν υποστηρικτική ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

7. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν με σφαιρική αντίληψη την πολυπλοκότητα των νέων κοινωνικών και πολιτισμικών προκλήσεων και να καταστούν φορείς αλλαγής, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση των μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, προσφέροντάς τους παράλληλα ένα μαθησιακό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Κατά συνέπεια, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, για την ενίσχυση και βελτίωση της διαπολιτισμικής τους κατανόησης και ικανότητας.

Η ανάπτυξη των εικονικών κοινοτήτων είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο στις τρέχουσες τάσεις που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρουν οι Twining, Raffaghelli, Albion και Knezek (2013), η ανάπτυξη ΕΚΜΠ μπορεί να προωθήσει την αυθεντική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη συλλογική και κριτική συζήτηση μεταξύ των συναδέλφων (Hur & Brush, 2009· Parks, 2010· Prestridge, 2010).

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου ερευνητικού έργου, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα «INTERACT» τους έδωσε τη δυνατότητα να εργαστούν ομαδικά, να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις για τα θέματα της μείωσης της περιθωριοποίησης και προώθησης της συμπερίληψης και ακολούθως να εφαρμόσουν καλές πρακτικές στα σχολεία και τις τάξεις τους. Μέσω της έρευνας αυτής, αναδείχτηκε και η αξία της δημιουργίας ΕΚΜΠ για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας αφού η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η ενεργός συμμετοχή τους στην πλατφόρμα, βελτίωσε την αποτελεσματικότητα

των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδασκαλίας τους. Μέσω της πλατφόρμας είχαν τη δυνατότητα να ερευνήσουν, να αναστοχαστούν και να μοιραστούν τις προσωπικές τους θεωρίες και απόψεις όσον αφορά στις διαπολιτισμικές τους πρακτικές, να αναλύσουν αυθεντικά κρίσιμα περιστατικά και να προχωρήσουν στην εφαρμογή διαδικτυακής διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στις τάξεις τους. Οι Wilder & Malone (2005), τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να πιστέψουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση έτσι ώστε να την προωθήσουν και μέσω τεχνολογίας. Αναμφισβήτητα, η ανάπτυξη και η υλοποίηση του προγράμματος «INTERACT» επέτρεψε στους συμμετέχοντες να προβληματιστούν σχετικά με τις προκαταλήψεις τους και τα αρνητικά στερεότυπα για την πολυμορφία, ενώ παράλληλε ενίσχυσε την πολιτιστική ενσυναίσθηση τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία και ανταπόκριση.

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ευρύτερες επιπτώσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και την πρακτική σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας, καθώς αναδεικνύει την αναγκαιότητα για αλλαγή μέσω της ανάπτυξης υποστηρικτικών διαδικτυακών δικτύων. Αυτά τα δίκτυα, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με τη διαπολιτισμικότητα σε πραγματικές συνθήκες, να καθορίσουν και να εργαστούν σε στόχους που τίθενται από κοινού, ενώ παράλληλα να ανταλλάξουν ιδέες σχετικά με ζητήματα συμπερίληψης και περιθωριοποίησης που επηρεάζουν τις σχολικές μονάδες. Εν κατακλείδι, όπως απεδείχθη και στην παρούσα έρευνα, σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις, οι ΕΚΜΠ, προσφέρουν ευκαιρίες για από κοινού μάθηση και την εφαρμογή της μάθησης, συμμετοχή σε υποστηρικτική και κοινή ηγεσία, ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν», ενίσχυση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών, παραγωγή και διάδοση της γνώσης, αναστοχασμό στις πρακτικές και παροχή άμεσης ανατροφοδότησης στα μέλη της κοινότητας, μέσα σε ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxon: Routledge.

Angelides, P., & Gibbs, P. (2007). Reflections on collaborative inquiry in Cyprus: lessons for researchers and practitioners. *Teacher Development, 11*(1), 59-75.

Apedaile, S., & Schill, L. (2008). *Critical Incidents for Intercultural Communication: An Interactive Tool for Developing Awareness, Knowledge, and Skills*. Edmonton: NorQuest College Intercultural Education Programs.

Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7nth ed.). Needham Heights, USA: Wiley.

Conklin, H. G. (2008). Modeling compassion in critical, justice-oriented teacher

education. *Harvard Educational Review, 78*(4), 652-706.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). California: Sage Publications, Inc.

Gannon-Leary, P. M., & Fontainha, E. (2007). Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors. *ELearning Papers, 5,* 1-14.

Garrote Salazar, M., & Fernández Agüero, M. (2016). Intercultural competence in teaching: Defining the intercultural profile of student teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 9*(4), 41-58.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2012). Developing a collaborative inquiry program to promote intercultural education in a school in Cyprus. *Multicultural Learning and Teaching, 7*(2), 2161-2412.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). *The Globalisation of Intercultural Education. The politics of macro-micro integration*. London: Palgrave-Macmillan.

Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009). Teacher Participation in Online Communities: Why Do Teachers Want to Participate in Self-generated On line Communities of K-12 Teachers?. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(3), 279-303.

Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education, 16*(1), 69-83.

Kesson, K. R., & Henderson J. G. (2010). Reconceptualizing professional development for curriculum leadership: Inspired by John Dewey and informed by Alain Badiou. *Educational Philosophy Theory, 42*(2), 213–229.

Kietzmann, I., Plangger, K., Eaton, B., Heilgenberg, K, Pitt, L., & Berthon, P. (2013). Mobility at work: A typology of mobile communities of practice and contextual ambidexterity. *The Journal of Strategic Information Systems*, *22*, 282-297.

Liu, K. (2012). A design framework for online teacher professional development community. Asia. *Pacific Education Review, 13*(4), 701-711.

Mak, A. S., Daly, A., & Barker, M. C. (2014). Fostering cultural inclusiveness and learning in culturally mixed business classes. *SpringerPlus, 3*(242), 1-12.

Pajak-Wazna, E. (2013). Teachers' intercultural competence and teacher education – a case of Poland. *European Scientific Journal, 9*(19), 318-322.

Schleiher, A. (2016). *Global Competency for an Inclusive World.* Paris, France. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P., & Knezek, D. (2013). Moving Education into the Digital Age: The contribution of Teachers' Professional Develop-

ment. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*(5), 426-437.

Vrasidas, C., Zembylas, M., & Chamberlain, R. (2004). The design of online learning communities. Critical issues. *Educational Media International, 41*(2), 135-142

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education, 13*(2), 163-183.

Abstract

This research paper focuses on the design and implementation of a virtual professional development community of practice, based on teachers' needs to improve and promote their intercultural knowledge. Drawing on data from interviews and observations, the findings of this research project reveal the creation of new knowledge and the adoption of new pedagogical practices regarding intercultural education as well as an increased collaboration among all involved stakeholders. This research has broader implications for educational policy and practice on intercultural professional development of teachers, as it highlights the need to move from traditional professional development programs to online support networks based on the principles of the critical-reflective approach, the principles of adult education and learning theories.

Key-words: virtual communities of practice, professional development, teachers, interculturalism, inclusion

Χριστίνα Χατζησωτηρίου
Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Μακεδονιτίσσης 46, Έγκωμη Τ.Θ. 24005
1700 Λευκωσία, Κύπρος
Τηλ.: +357 22 842309
E-mail: hadjisoteriou.c@unic.ac.cy

Χριστιάνα Καρούσιου
Επίκ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Μακεδονιτίσσης 46, Έγκωμη Τ.Θ. 24005
1700 Λευκωσία, Κύπρος
Τηλ.: +357 22 842315
E-mail: karousiou.c@unic.ac.cy

Παναγιώτης Αγγελίδης
Καθηγητής, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Μακεδονιτίσσης 46, Έγκωμη Τ.Θ. 24005
1700 Λευκωσία, Κύπρος
Τηλ.: +357 22841733
E-mail: angelides.p@unic.ac.cy

Β. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Η *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* είναι το επιστημονικό περιοδικό της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και εκδίδεται ανελλιπώς από το 1984.

Η *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* εκδίδεται δύο φορές το χρόνο και δημοσιεύει υψηλού επιπέδου πρωτότυπες ερευνητικές και θεωρητικές εργασίες που εμπίπτουν στο επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής και των συναφών επιστημών, με στόχο να προάγει την ανακάλυψη, διάδοση και εφαρμογή της γνώσης. Οι εργασίες αυτές περιλαμβάνουν έρευνα, θεωρητικές αναλύσεις, κριτικές ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας, εφαρμογές και πολιτικές. Επίσης, στο περιοδικό δημοσιεύονται βιβλιοκριτικές. Γίνονται δεκτές εργασίες στην ελληνική ή σε άλλη ευρωπαϊκή γλώσσα.

Το περιοδικό εκδίδει κατά καιρούς θεματικά τεύχη, μετά από σχετική πρόσκληση σε ειδικούς. Κάθε θεματικό τεύχος έχει έναν ή περισσότερους προσκεκλημένους επιμελητές, ειδικούς στο συγκεκριμένο θέμα.

Η έκταση κάθε υποβαλλόμενης εργασίας δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 5.500 λέξεις, μαζί με τους πίνακες, τα γραφήματα, τις εικόνες, τη βιβλιογραφία, τα παραρτήματα και τις περιλήψεις (σελίδα Α4, 1,5 διάστιχο, κανονικά περιθώρια, γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος 12΄). Στο τέλος του κειμένου πρέπει να υπάρχει περίληψη στην ελληνική και σε άλλη μία ευρωπαϊκή γλώσσα (έως 150 λέξεις εκάστη). Μετά από κάθε περίληψη, πρέπει να αναφέρονται έως πέντε λέξεις-κλειδιά στην ίδια γλώσσα. Η έκταση της βιβλιοκριτικής δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 1.000 λέξεις.

Είναι απαραίτητο οι εργασίες να έχουν την εξής δομή: τίτλος, κείμενο, βιβλιογραφία, περιλήψεις, λέξεις-κλειδιά, στοιχεία του/των συγγραφέα/ων. Τα στοιχεία του/των συγγραφέα/ων πρέπει να περιλαμβάνουν ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, ταχυδρομική διεύθυνση, τηλέφωνο και e-mail και πρέπει να περιέχονται σε ξεχωριστή σελίδα για να διευκολύνεται η ανωνυμία. Οι βιβλιογραφικές παραπομπές στο κείμενο και στο τέλος της εργασίας πρέπει να ακολουθούν το APA style (6η έκδ., 2010). Οι υποσημειώσεις πρέπει να αποφεύγονται. Οι τίτλοι της εργασίας, των υποενοτήτων, των πινάκων και των διαγραμμάτων δίνονται με bold. Μέσα στο κείμενο δεν επιτρέπεται η χρήση bold χαρακτήρων ή υπογραμμίσεων. Επιτρέπεται η χρήση πλάγιων χαρακτήρων για έμφαση.

Χωρίς τις παραπάνω προδιαγραφές η Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού δεν δέχεται κείμενα για κρίση και δημοσίευση.

Οι εργασίες προωθούνται για κρίση, ανώνυμα, σε δύο κριτές, ειδικούς στο αντικείμενο που αυτές πραγματεύονται. Τα ονόματα των κριτών δεν ανακοινώνονται. Ο συγγραφέας λαμβάνει τις παρατηρήσεις των κριτών εντός τριών

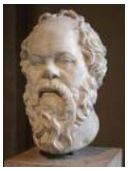
μηνών από την υποβολή της εργασίας. Η Συντακτική Επιτροπή κρίνει αν η αναθεωρημένη εργασία, μετά τις υποδείξεις των κριτών, είναι δημοσιεύσιμη. Επίσης, η Συντακτική Επιτροπή έχει το δικαίωμα, πριν τη διεξαγωγή της κρίσης, να επιστρέψει μια εργασία που δεν εμπίπτει στο επιστημονικό πεδίο του περιοδικού, δεν πληροί τις προδιαγραφές του, ή δεν έχει πιθανότητες δημοσίευσης.

Οι εργασίες υποβάλλονται μόνο ηλεκτρονικά, στη διεύθυνση **info@pee.gr.**

Η *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* δεν δημοσιεύει εργασίες που έχουν ήδη δημοσιευθεί ή που πρόκειται να δημοσιευθούν σε άλλο περιοδικό ή σε άλλη έκδοση παντός τύπου.

Η έγκριση μιας εργασίας από τη Συντακτική Επιτροπή και η δημοσίευσή της δεν υποδηλώνει σε καμία περίπτωση την αποδοχή εκ μέρους της των απόψεων του συγγραφέα.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ



ΑΝΑΞΑΓΟΡΑ 1 & ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ
105 52 ΑΘΗΝΑ
ΤΗΛ. & FAX: 210-52.30.777, 210-36.88.082
Ιστοσελίδα: www.pee.gr
E-mail: info@pee.gr

ΑΙΤΗΣΗ ΕΓΓΡΑΦΗΣ
ΚΑΙ ΔΕΛΤΙΟ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΑΚΤΙΚΟΥ ΜΕΛΟΥΣ

Όνομα – Επώνυμο ……
Όνομα πατέρα ……...……...
Ημερομηνία γέννησης …….…….
Τόπος γέννησης ……
Ανώτερος τίτλος σπουδών ……
Ιδιότητα …….
Ταχυδρομική διεύθυνση:
Οδός …….…… Αριθμός …… Τ.Κ. ……. Πόλη .....
Τηλέφωνο γραφείου ……. Οικίας ……..... Fax ……....…….
Ηλεκτρονική διεύθυνση (E-mail) ……..

Παρακαλώ να με εγγράψετε ως τακτικό μέλος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, σύμφωνα με τις διατάξεις του Καταστατικού της.

Συνημμένα υποβάλλω σύντομο βιογραφικό σημείωμα και φωτοαντίγραφο του ανώτερου τίτλου σπουδών μου[*].

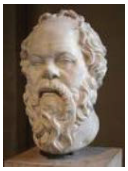
Τόπος και ημερομηνία…….

Υπογραφή

---

[*] Προϋπόθεση εγγραφής είναι η κατοχή τίτλου Διδακτορικού Διπλώματος (Ph.D.) ή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (M.Sc.).

HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY



1, ANAXAGORA & SOKRATOUS Str.,
105 52 ATHENS
GREECE
TEL & FAX No: 210-52.30.777, 210-36.88.082
Website: www.pee.gr
E-mail: info@pee.gr

MEMBERSHIP APPLICATION FORM
AND REGULAR MEMBER PERSONAL DATA CARD

Name – Surname ……..
Father's Name ……...
Nationality ……
Date of Birth …….
Place of Birth ……
Most Advanced Academic Degree ……...
Professional Status ……Postal Address:……..
Street Name and No…….Postal Code…….City……. Country ……..
Office Tel. No. …….…… Home Tel. No. …….
Fax No. ……. (Please include country / area code)
E-Mail Address …….

Please register me as a member of the Hellenic Educational Society, under the provisions of its Statute.

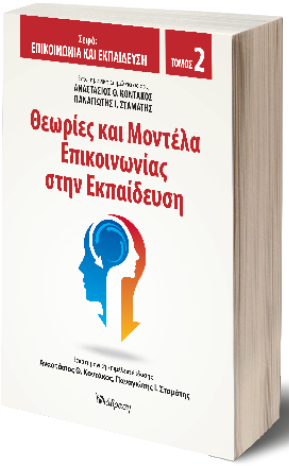
Please find attached my short CV and a copy of my most advanced academic degree [*].

Place and Date ……..
Signature

---

[*] Precondition for registration is the possession of a Doctoral Degree (Ph.D. or equivalent) or a Master's Degree (M.Sc. or equivalent).

Εκδόσεις Διάδραση



Α. Κοντάκος - Π. Ι. Σταμάτης

ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σελίδες: 464

ISBN: 978-618-5059-60-6

Γ. Φεσάκης - Γ. Λαζακίδου

ΤΠΕ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

Σελίδες: 320

ISBN: 978-618-5059-65-1

Κ. Δ. Μαλαφάντης - Ε. Μουλά

ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Σελίδες: 200

ISBN: 978-618-5059-45-3

Χ. Χατζησωτηρίου - Π. Αγγελίδης

ΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σελίδες: 328

ISBN: 978-618-5059-98-9

Π. Καλογιαννάκη

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Σελίδες: 632

ISBN: 978-618-5059-79-8

Σ. Πολυχρονοπούλου

ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ

Σελίδες: 832

ISBN: 978-618-5059-72-9

Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι Αττικής • Τηλ.: 210 2474 950 • Fax: 210 2474 902
e-mail: info@diadrassi.gr

www.diadrassi.gr